

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NEIDE CAVALCANTE GUEDES

**O(S) SABER (ES) E O(S) FAZER (ES) DO PROFESSOR
FORMADOR: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE**



**Natal-RN
Outubro/2006**

NEIDE CAVALCANTE GUEDES

**O(S) SABER (ES) E O(S) FAZER (ES) DO PROFESSOR
FORMADOR: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Maria Gurgel Ribeiro

**Natal-RN
Outubro / 2006**

NEIDE CAVALCANTE GUEDES

O(S) SABER (ES) E O(S) FAZER (ES) DO PROFESSOR FORMADOR: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Tese apresentada como requisito final para a obtenção do título de doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Márcia Maria Gurgel Ribeiro
Orientadora – UFRN

Professor Doutor Paulo Rômulo de Oliveira Frota
Examinador externo – UNECS

Professora Doutora Ilma Vieira do Nascimento
Examinadora externa – UFMA

Professora Doutora Maria Salonilde Ferreira
Examinador interno – UFRN

Professora Doutora Denise Maria de Carvalho
Examinadora interna – UFRN

Professor Doutor Francisco Cláudio Soares Júnior
Examinador interno suplente – UFRN

Tese aprovada em ____ outubro de 2006

AGRADECIMENTOS

Dentre as inúmeras pessoas e Instituições que me ajudaram a construir esta Tese, agradeço com carinho:

*- Aos meus pais, **Pedro** (in memoriam) e **Anunciada**, que, mesmo diante das dificuldades financeiras, sempre me incentivaram a prosseguir nos estudos e a buscar, através deles, a realização dos meus sonhos.*

*- Às minhas filhas, **Mariana** e **Marília**, razão maior da minha vida, que sempre me dizem e ensinam que nunca devo desistir.*

*- Ao **Edu**, companheiro e amigo, que, mesmo na distância, superou as dificuldades, inclusive domésticas, garantindo que a vida familiar não fosse abalada por minhas ausências constantes.*

*- A **CAPES/PQI**, pelo apoio financeiro, que garantiu a realização desta pesquisa.*

*- Ao **Corpo Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, pelo carinho com que me acolheu durante esta etapa de formação.*

*- À **Universidade Federal do Piauí**, pelo apoio e incentivo a mim dispensados no decorrer desta caminhada.*

*- À Professora Doutora **Márcia Maria Gurgel Ribeiro**, minha orientadora e amiga, pela liberdade e autonomia proporcionadas no desenvolvimento deste trabalho.*

*- À Professora Doutora **Maria Salomilde Ferreira**, professora – amiga; amiga – professora; e, ainda, amiga - amiga, que possui uma confiança imensa no ser humano e uma paixão inegável em tudo aquilo que faz, e, por isso mesmo, nos ensina a também nos apaixonarmos pelo mundo da investigação.*

*- Ao Professor Doutor **Paulo Rômulo de Oliveira Frota**, pelo incentivo constante para que eu prosseguisse no mundo da pesquisa e, principalmente, por mostrar que tudo na vida é possível.*

*- À Professora Doutora **Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina**, por suas valiosas contribuições e, principalmente, disponibilidade constante no processo de construção deste estudo.*

*- Ao Professor **Pedro Leopoldino Ferreira Filho**, por acreditar no meu potencial e abrir portas, para que eu pudesse alçar novos vãos na busca de uma maior qualificação profissional.*

*- Aos colaboradores nesta pesquisa, Professora **Mirtes**, Professora **Sônia**, Professora **Divina**, Professora **Ivana**, Professora **Gercilene** e Professor **Julival**, porque tornaram possível a reflexão e troca, que, juntos, pudemos partilhar.*

Por mais individual que pareça, toda criação guarda sempre em si um coeficiente social. Nesse sentido, não existem inventos individuais no estrito sentido da palavra, em todos eles fica sempre alguma colaboração anônima.

Lev S. Vygotsky

RESUMO

Este estudo, desenvolvido junto à Linha de Pesquisa Prática Pedagógica e Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, insere-se no quadro das investigações voltadas à formação de professores e os saberes docentes. Objetiva analisar os conceitos fundamentais para a docência e a relação que se estabelece entre estes e a prática dos professores formadores. Adota como referencial os princípios da abordagem sócio-histórica, no que se refere à formação e desenvolvimento de conceitos (Vygotsky, Luria e Rubinstein), e da abordagem teórico-metodológica colaborativa (Jacullo-Noto, Kemmis e Ibiapina). A colaboração com os professores foi mediada pela escrita do diário, a observação colaborativa e as sessões de reflexão colaborativa, essenciais para apreender os significados atribuídos aos conceitos que dão sustentação à prática de 06 (seis) docentes formadores do Curso de Pedagogia da UFPI – Campus de Teresina. Deste modo, as reflexões com os professores colaboradores permitiram construir redes conceituais, nas quais foram destacados os significados dos conceitos que davam sustentação às suas práticas docentes no referido curso, evidenciando uma fragmentação e desarticulação entre a teoria e a prática formativa. Apontam, ainda, para a necessidade de reconceitualizar os significados dos conceitos de ensino, aprendizagem e docência desses professores, no sentido de um maior entendimento quanto a esses conceitos para a efetivação de sua prática. No contexto da reflexão colaborativa sobre as redes conceituais, ficou evidente o conflito gerado entre os significados atribuídos pelos professores e a prática desenvolvida em sala de aula, apontando para a necessidade de repensar a articulação entre teoria e prática não só no processo formativo desenvolvido, mas também na formação continuada dos professores formadores e na construção de espaços de discussão e materialização dos princípios curriculares do Curso de Pedagogia.

Palavras-chaves: Formação de professores. Reflexão. Colaboração. Conceitos. Ressignificação.

ABSTRACT

This study, developed in conjunction to the Pedagogical Practice research line and the Curriculum of Post-graduation in Education Program of UFRN is about investigations on formation of professors and teaching knowledge. Its objective is to analyze fundamental concepts for lecturing and the relationship that establishes between those concepts and the practice of forming professors. We adopted as referential the principles of social-historical approach, in the context of concepts making and development (Vygotsky, Luria and Rubinstein), and of collaborative theoretic-methodological approach (Jacullo-Noto, Kemmis and Ibiapina). Collaboration with professors was mediated by diary writing, collaborative observation and conceptual network creation, essential to perceiving the given meanings to concepts that sustain the practice of 06 (six) forming professors from the UFPI Pedagogy Course. – Teresina Campus. This way, reflections with collaborator professors allowed to build conceptual networks, in which prominence was given to the meanings of concepts that gave sustaining to their lecturing practices in the referred course, showing a fragmentation and disarticulation between theory and forming practice. They also indicate a need to give new concepts to the meanings of teaching concepts, learning and lecturing of these professors, in a meaning of a greater understanding about those concepts for their effective practice. On the context of collaborative reflection about conceptual networks, it was evident the conflict generated between the meanings attributed by professors and the practice developed in class, pointing to the need of rethinking the articulation between theory and practice not only on the formative process developed, but also on the continual formation of forming professors and on the construction of discussing spaces and materialization of the curricular principles of the Pedagogy Course.

Keywords: Formation of professors, Reflection, Collaboration, Concepts, Creation of meanings.

RÉSUMÉ

Cet étude, développé joint au l'axe de recherche Pratique Pedagogique et Curriculum du Programme de Doctorat en Education de l'UFRN, se présent dans l'ensemble des investigations sur la formation et sur les savoirs des enseignants formateurs. Le but a été l'analyse les concepts essentielles pour l'action d'enseignement et la relation que peut être établie entre ces concepts et la pratique de cet enseignants. On adopte les références des principes de l'approche socio-historique par rapport la formation et le développement des concepts (Vygotsky, Luria e Rubinstein), et de l'approche théorique-méthodologique collaborative (Jaculo-Noto, Kemmis e Ibiapina). L'écrit d'un journalier a été médiateur de la collaboration des enseignants. L'observation collaborative et la construction des réseaux conceptuelles ont été essentielles pour la prise des senses attribués aux concepts qui soutiennent la pratiques de six enseignants formateurs du Cours de Pédagogie de l'UFPI – Campus Teresina. De cette façon, les réfléchissements avec les enseignants-collaborateurs ont déclenché les réseaux conceptuelles. À l'intérieur des ces réseaux on a relevé les senses des concepts qui soutiennent leurs pratiques. On a constaté une fragmentation et une désarticulation entre les théories et les pratiques formatives de ceux-là. Les résultats indiquent, aussi, le besoin de re-conceptualiser les senses des concepts d'enseignement, de l'apprentissage et de la propre action d'enseigner elle-même afin d'engendrer mieux compréhensions de celles-ci pour l'exécution de leurs pratiques. Au contexte des réfléchissements vis-à-vis les réseaux conceptuelles, on a fait ressortir l'évidence des conflicts engendrés par les senses attribués et les pratiques développées par les enseignants. Cet évidence indique qu'il faut penser une nouvelle articulation entre la théorie et la pratique développée jusqu'a ce moment-là. Il faut aussi les penser comme une formation continuée des formateurs et comme la possibilité de la construction des lieux de dicussions et de matérialisation des fondements du curriculum du Cours de Pédagogie.

Mots-clés : formations d'enseignant. Réfléchissement. Collaboration. Concepts. Re-signification.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	→ Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANFOPE	→ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	→ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CONARCFE	→ Comissão Nacional pela Formação dos Educadores
CNE	→ Conselho Nacional de Educação
CES	→ Câmara de Ensino Superior
FORGRAD	→ Fórum de Pró-Reitores de graduação das Universidades Brasileiras
FORUMDIR	→ Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
IES	→ Instituição de Ensino Superior
INEP	→ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	→ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	→ Ministério da Educação
UFPI	→ Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPITULO I – O PERCURSO INVESTIGATIVO E A NATUREZA DA PESQUISA	20
1.1 O campo empírico	31
1.2 Os colaboradores	31
1.3 Procedimentos investigativos	35
1.3.1 O diário	36
1.3.2 A observação colaborativa	39
1.3.3 As redes conceituais	43
1.3.4 Os encontros reflexivos	47
1.4 O processo de análise	50
CAPITULO II – HISTÓRIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA	57
2.1 O curso de Pedagogia no contexto nacional	57
2.2 O curso de Pedagogia no âmbito da UFPI	69
2.2.1 Um novo contexto de formação docente	69
2.3 Contando histórias de professores no Curso de Pedagogia	75
2.4 Tornar-se professor (a)	78
2.5 O processo formativo	86
CAPITULO III – A DOCÊNCIA E OS SABERES QUE A ORIENTAM	90
3.1 Conceitos internalizados	90
3.1.1 O conceito de docência	91
3.1.2 Os conceitos de ensino e aprendizagem	98
3.2 O fazer docente: conceitos que o fundamentam na perspectiva dos colaboradores	108
3.2.1 Análise da rede dos conceitos elaborados por Anavi	112
3.2.2 Análise da rede dos conceitos elaborados por Dina.....	115
3.2.3 Análise da rede dos conceitos elaborados por Andorinha	118

3.2.4	Análise da rede dos conceitos elaborados por Santos	121
3.2.5	Análise da rede dos conceitos elaborados por Lena	123
3.2.6	Análise da rede dos conceitos elaborados por Júlio.....	125
3.2.7	Análise da rede dos conceitos elaborados por Tiana.....	127
	CAPITULO IV – REVISITANDO A PRÁTICA DOCENTE	129
4.1	O cotidiano da sala de aula	130
4.1.1	Um olhar sobre a prática de Anavi	131
4.1.2	Um olhar sobre a prática de Dina	132
4.1.3	Um olhar sobre a prática de Andorinha	134
4.1.4	Um olhar sobre a prática de Santos	136
4.1.5	Um olhar sobre a prática de Júlio	137
4.1.6	Um olhar sobre a prática de Lena	138
4.2	Refletir para (re) significar	139
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS	169
	ANEXOS	178

INTRODUÇÃO

Graças ao sonho a camada de poeira que recobre as coisas se dissipa, e com isso o sonhador se apropria da força que emana do mundo morto das coisas. Porque cada época sonha não somente a seguinte, mas ao sonhá-la força-a a despertar.

Sérgio Rouanet

As últimas décadas do século XX foram profícuas para a educação, em termos de elaboração de legislações e diretrizes que definem os princípios básicos dessa ação e sua função social, denotando também uma preocupação intensa com questões que envolvem a formação docente. Essa preocupação se traduz nos documentos,¹ eventos e conferências realizados,² como também nas publicações em que se podem encontrar diretrizes e conhecimentos produzidos sobre a área (PEREIRA, 2000; BRZEZINSKI, 1996; GATTI, 1997; NÓVOA, 1992), entre outros.

Contudo, no Brasil, não obstante todos os esforços empreendidos pelas instituições formadoras³ e entidades representativas⁴ dos profissionais e pesquisadores em educação, podemos observar, no início do século XXI, que os avanços não se configuram ainda de maneira significativa na implantação de políticas educacionais e de formação docente. Conforme destaca Rouanet (1989), o sonho da época passada ainda está para ser despertado nos dias atuais, e isso, ao mesmo tempo em que frustra aos que acreditam ser a qualidade da educação para toda a população o eixo central da política educacional, impulsiona os educadores

¹ Relatório Delors.

² Conferência de Educação para Todos – Jontiem, Conferência de Salamanca, Conferência Nacional de Educação para Todos – Brasil.

³ Universidades, Instituto Superior de Ensino.

⁴ ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR.

comprometidos na busca de alternativas e reflexões que possam contribuir para que o sonho da época passada se realize agora.

Nesse sentido, o tema formação de professores continua no centro das discussões que envolvem questões referentes à educação como um todo, principalmente, no que diz respeito aos conhecimentos, competências e outros elementos que os professores precisam internalizar, com vistas ao pleno exercício de sua atividade enquanto profissionais da educação. Destaque-se que, questões gerais norteiam esse debate, como, por exemplo: – O que sabem os professores? – Em que bases são construídos seus conhecimentos? – Que relações estabelecem entre o saber e o fazer? Estes questionamentos têm ocupado espaço nos debates, tanto em nível nacional quanto em nível internacional, na perspectiva de gerar respostas e conseqüentes melhorias às condições profissionais e pedagógicas do professor para exercer sua profissão.

A presente pesquisa inscreve-se no contexto desse debate sobre a formação docente, à medida que nos questionamos sobre a possível relação entre os conceitos internalizados pelos docentes em seu processo formativo e a atividade docente desenvolvida como formadores no Curso de Pedagogia.

Situa-se no âmbito das investigações contemporâneas que priorizam o trabalho “com” professores e não “sobre” professores. Insere-se, mais especificamente, nos estudos de Contreras (2000), Liberali (1999), Catani (1998), e Ibiapina (2004), que tratam das questões inerentes à formação destes profissionais e que buscam compreender como são estabelecidas as relações entre os saberes e os fazeres, tendo como base a reflexão sobre a prática docente.

Os estudos realizados com base nesta perspectiva vão além da possibilidade de formar o professor na expectativa de atualizar didática e pedagogicamente o conhecimento docente, mas de abrir novos espaços à participação e à reflexão. Assumem o caráter de aprendizagem interativa que proporciona ao professor compreender as mudanças sociopolíticas e culturais do contexto no qual essa formação ocorre.

De acordo com Imbernón (2004, p. 18), no contexto de uma sociedade democrática, é de fundamental importância:

[...] formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminhos para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

Desta forma, torna-se emergente a necessidade de se buscar uma formação, em que os conhecimentos privilegiados possam trazer elementos não só dos costumes e tradições da profissão, mas abram espaços à geração de alternativas teórico-metodológicas, que visem melhorar a atividade desse profissional. A centralidade da discussão em um modelo adequado de formação profissional, para atuar no campo da educação, tem reforçado a tendência em buscar essa formação embasada em proposições de um profissional crítico-reflexivo. Isso se justifica pelo fato de que o docente universitário está mais comprometido em formar um profissional que seja capaz de exercer, com autonomia, sua ação cotidiana na escola ou em outros espaços educativos.

Ao buscar evidenciar as opções pessoais, profissionais e teóricas desse estudo, explicitamos as origens do nosso interesse pela docência e pelos problemas a ela associados. Para tanto, abrimos um espaço no qual possamos relatar experiências vivenciadas em nossa trajetória, como aluna e como docente, na intenção de transmitir ao leitor uma visão inicial acerca dos elementos considerados necessários à compreensão das razões que instigaram esta investigação no complexo campo da docência.

De uma forma ou de outra, podemos ver que a ação docente sempre esteve presente na construção da nossa maneira de ser e de observar o mundo. Quando criança, imaginávamos, muitas vezes, ser professora de bonecas ou dos coleguinhas da rua, o que nos direcionou a organizar o conhecimento sobre o mundo. Nossas lembranças sobre a escola nos levam ao período de 1965 a 1969, quando, como aluna do curso primário, atual Ensino Fundamental, em uma escola estadual, localizada na periferia da cidade de Fortaleza-CE, vivenciamos os primeiros momentos de escolarização e ensaiamos com as bonecas as primeiras aulas, apesar de não termos consciência, à época, da dimensão dessa atitude.

Convém destacar que a escola exerce um forte impacto em nossas vidas, por representar muitas das possibilidades de aprendizagem e socialização que experimentamos ao longo do tempo, permitindo que possamos construir a compreensão sobre o mundo e sobre os outros indivíduos. Muitas funções mentais são mobilizadas e estão em desenvolvimento na experiência de escolarização, tais como a memória, a imaginação e o pensamento abstrato.

O período de 1969 a 1972 foi destinado ao ginásio, Ensino Fundamental maior, atualmente; e, nessa etapa de escolarização, ficaram as marcas dos professores competentes e comprometidos com a formação integral dos alunos. Vale destacar que, àquela época, os melhores professores estavam, exatamente, no sistema público de ensino.

Em 1973, quando aprovada no exame para ingresso no curso normal, hoje, caracterizado Ensino Médio, começamos a entender o significado de ser professor, docente, de atuar na educação. Nesse período, o processo formativo se dava em uma perspectiva tradicional e marcadamente tecnicista, que centrava a relação pedagógica na figura do professor, transmissor de conhecimentos, enquanto os alunos eram meros ouvintes e receptores passivos do conteúdo exposto em sala de aula. Paradoxalmente, foi nesse período que nos identificamos como professora, atuando como monitora das disciplinas de Didática da Comunicação e Expressão e Estrutura e Funcionamento do Ensino. Nessa atividade, ministrávamos aulas e ajudávamos às colegas no desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelos professores das respectivas disciplinas.

Concluída essa etapa de formação inicial, concorremos em 1978, com sucesso, ao exame vestibular para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, no qual fomos monitora da disciplina Princípios e Métodos de Administração Escolar. Nessa mesma época do concurso vestibular, ingressamos por concurso na rede estadual de ensino, tendo permanecido até 1985, exercendo, inicialmente, a função de professora, e, nos dois últimos anos, de vice-diretora em uma escola de 1º Grau da Rede Estadual, em Fortaleza. Concluída a graduação em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, no primeiro período de 1983, iniciamos, no período seguinte, o curso de especialização em Avaliação da Aprendizagem, concluído em 1984. Esse curso foi importante porque, como já atuávamos no magistério, abriu um espaço de discussões sobre as questões que

envolvem a avaliação no contexto formativo e, principalmente, por ter sido o primeiro passo no campo da pesquisa educacional.

Em 1985, ingressamos no Serviço Público Federal para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, quando passamos a residir na Cidade de Teresina-PI. Exercemos essa função na Delegacia do Ministério da Educação até 1997, quando o órgão foi extinto e os funcionários remanejados para a Universidade Federal do Piauí-UFPI. Lotada na Pró-Reitoria de Ensino e Graduação dessa IES, permanecemos desenvolvendo atividades acadêmicas até os dias atuais.

Na UFPI, atuamos também, em 1999, como docente substituta, lecionando a Disciplina Didática nos cursos de licenciaturas. Permanecemos nessa atividade por apenas 01 (um) ano, pois um grupo de professores aprovado em concurso ganhou na justiça o direito de admissão imediata, o que fez com que os professores substitutos fossem exonerados. No ano seguinte, participamos de novo concurso de professor substituto para a área de Fundamentos Políticos e Administrativos da Educação.

Nesse período, ainda como docente substituta, ingressamos no curso de Mestrado em Educação na UFPI, que concluímos em 2002. Desenvolvemos uma dissertação⁵ sobre o estudo da construção de conceitos de formação profissional e prática pedagógica pelos alunos dos cursos de licenciaturas. O interesse por essa problemática decorreu da vivência como professora de Didática, quando nos defrontamos com o desinteresse demonstrado pelos alunos nas disciplinas pedagógicas consideradas nos currículos dos cursos, embora estas constituíssem a base da formação docente.

Nessa pesquisa, foi possível perceber que o modelo formativo dos cursos de licenciatura não oferece os elementos essenciais à construção e internalização dos conceitos científicos enfatizados. Logo, pudemos concluir que, da maneira como esse processo formativo vem ocorrendo nos cursos de licenciatura, reforça a desarticulação entre os conteúdos específicos de formação e os conteúdos pedagógicos, indispensáveis ao exercício da docência, assim como fortalece a dicotomia teoria/prática, dificultando o desenvolvimento dos significados dos

⁵ A construção dos conceitos de formação profissional e prática pedagógica pelos alunos dos Cursos de Licenciaturas da Universidade Federal do Piauí. Dissertação defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.

conceitos de formação profissional e de prática pedagógica pelos discentes em formação.

Outros estudos (IBIAPINA, 2002; AGUIAR, 2002), desenvolvidos no mesmo contexto, concluíram que, apesar da formação sistemática vivenciada pelos docentes, esta formação não possibilitou a apreensão dos significados privilegiados nos cursos realizados por esses profissionais.

Aguiar (2002), por exemplo, investigou com professores de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental, o estágio em que esses se encontravam quanto ao significado do conceito de Educação Física. Constatou que estes professores se encontram no estágio espontâneo e em fase de transição, não expressando um conceito de Educação Física que pudesse contemplar os atributos científicos abordados.

Ibiapina (2002) também concluiu que, embora os professores por ela pesquisados tenham a formação em nível superior, todos são docentes na Universidade Federal do Piauí – Campus de Parnaíba, os conceitos de docência significados por eles foram classificados no nível dos conceitos espontâneos ou em fase de transição para o nível científico. Caracterizam-se, portanto, como conceitos difusos e que se relacionam, apenas, com o fazer cotidiano, marcados pela ausência dos atributos essenciais.

As conclusões e inquietações originadas do estudo que desenvolvemos no Mestrado revelaram a necessidade de compreender essas lacunas formativas e identificar os elementos que pudessem contribuir para a internalização dos conceitos privilegiados nos cursos universitários.

Nesse sentido, ingressamos, em 2003, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo, considerando a importância de dar continuidade à investigação no campo da formação conceptual em estudos doutorais, agora privilegiando uma reflexão com os professores formadores. Deste modo, partimos da compreensão de que existem conceitos essenciais a todo processo formativo que possibilitam uma base teórica de sustentação à ação profissional.

Com base nesse entendimento, a questão de investigação que colocamos foi: – Qual a relação entre esses conceitos e a atividade do professor formador no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí? Visamos, portanto, analisar qual a relação existente entre os conceitos que norteiam os saberes dos professores e a efetivação de sua prática como formadores no Curso de Pedagogia da UFPI/PI.

Tomando como base os princípios da investigação colaborativa na formação docente, objetivamos, especificamente: refletir com os professores acerca dessa relação, identificando os conceitos fundamentais para a docência; apreender aspectos sobre suas escolhas relacionadas à profissão, o processo de formação inicial que vivenciaram e suas experiências profissionais; repensar com os professores os significados desses conceitos e, conseqüentemente, a prática docente desenvolvida como formadores no Curso de Pedagogia da UFPI.

Sob este aspecto, a presente tese está organizada em 04 (quatro) capítulos inter-relacionados. No Capítulo I – *Percurso Investigativo – A natureza da pesquisa*, situamos o objeto da investigação, apresentamos os colaboradores, o percurso metodológico adotado, os procedimentos de construção de dados que serviram de elementos de interação na condução da pesquisa, e o processo de análise utilizado. No Capítulo II – *Histórias do Curso de Pedagogia*, fazemos uma retrospectiva do Curso de Pedagogia no cenário nacional, destacando o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, enfatizando o novo contexto de formação em vigor no referido curso; finalizamos com uma análise, a partir da narrativa dos professores dando destaque, principalmente, à escolha da profissão e o contexto de formação que vivenciaram. No Capítulo III – *A Docência e os Saberes que a Orientam*, apresentamos a arqueologia dos conceitos de Docência, Ensino e Aprendizagem, procurando destacar os conhecimentos prévios dos partícipes sobre os citados conceitos e concluímos com a construção e análise das redes conceituais dos pesquisadores. No Capítulo IV – *Revisitando a Prática Docente*, apresentamos o cotidiano da sala de aula dos partícipes com base no meu olhar sobre essa prática, e fechamos o capítulo com os dados obtidos na pós-intervenção que garantiram o refletir, colaborativamente, dessa prática.

Por fim, nas *Considerações Finais*, evidenciamos os achados desta pesquisa, buscando responder a nossa questão inicial de investigação, bem como a consecução dos objetivos definidos no início deste trabalho. Destacamos, ainda, as

contribuições oriundas da pesquisa, ao tempo em que colocamos alguns elementos indicadores para novas investidas no mundo fascinante da investigação.

CAPÍTULO I – O PERCURSO INVESTIGATIVO E A NATUREZA DA PESQUISA

Somos modificados pelos sonhos que temos quando somos capazes de redimensioná-los diante de novas situações. As feridas se abrem na ausência dos sonhos, na ausência da utopia; as cicatrizes são as marcas dessa ausência. Nada substitui o sonho senão a nossa capacidade de sonhar, e nada elimina essa capacidade revolucionária a não ser a desistência própria.

Evandro Ghedin

Com o intuito de delinear um caminho metodológico que pudesse dar sustentação à nossa questão de investigação e aos objetivos, optamos por trabalhar com a pesquisa-ação, na perspectiva colaborativa. Explicitamos, nesse capítulo, a natureza da pesquisa realizada e dos procedimentos utilizados, as características do campo de pesquisa e dos docentes participantes.

A abordagem colaborativa é um modelo de investigação que se destaca entre os demais devido ao caráter de participação e colaboração que o permeia, uma vez que todos os envolvidos tornam-se parceiros na atividade de co-produção de saberes. Esta modalidade de investigação assume a condição de pesquisa qualitativa a partir do momento em que privilegia a compreensão do fenômeno pesquisado, de acordo com a perspectiva de cada partícipe envolvido no estudo.

Vários são os termos usados para fazer referência a esse modelo de pesquisa. Dentre os mais comuns destaca-se “pesquisa ação”; deste modo, em consonância com Kemmis (1986), e Arnal; Del Rincon e Latorre (1992), optamos por trabalhar com a pesquisa-ação do tipo colaborativo. De acordo com Lewin, citado por Pereira (2002), o que caracteriza esta modalidade de investigação é o seu

caráter participativo, o impulso democrático, e sua contribuição tanto para a ciência quanto para a transformação da sociedade.

Elliott, citado por Pereira (2003), coloca alguns tópicos necessários à descrição dessa abordagem de pesquisa, o seu desenvolvimento se efetiva a partir de atividades específicas realizadas por grupos, com o intuito de se modificar através dos valores compartilhados; é uma prática reflexiva na qual se investiga e se traduz o próprio processo de investigação sobre essa mesma prática.

Por outro lado, Kemmis e Wilkinson (2002) enfatizam que o processo de pesquisa-ação se efetiva a partir de uma espiral de ciclos auto-reflexivos em que estão contemplados: o planejamento de uma mudança, a ação neste processo de mudança e possíveis conseqüências que se venham a produzir, a reflexão sobre esse processo de mudanças e o replanejamento da ação, para reiniciar, assim, o processo como um todo, conforme destacamos na Figura 1, a seguir.

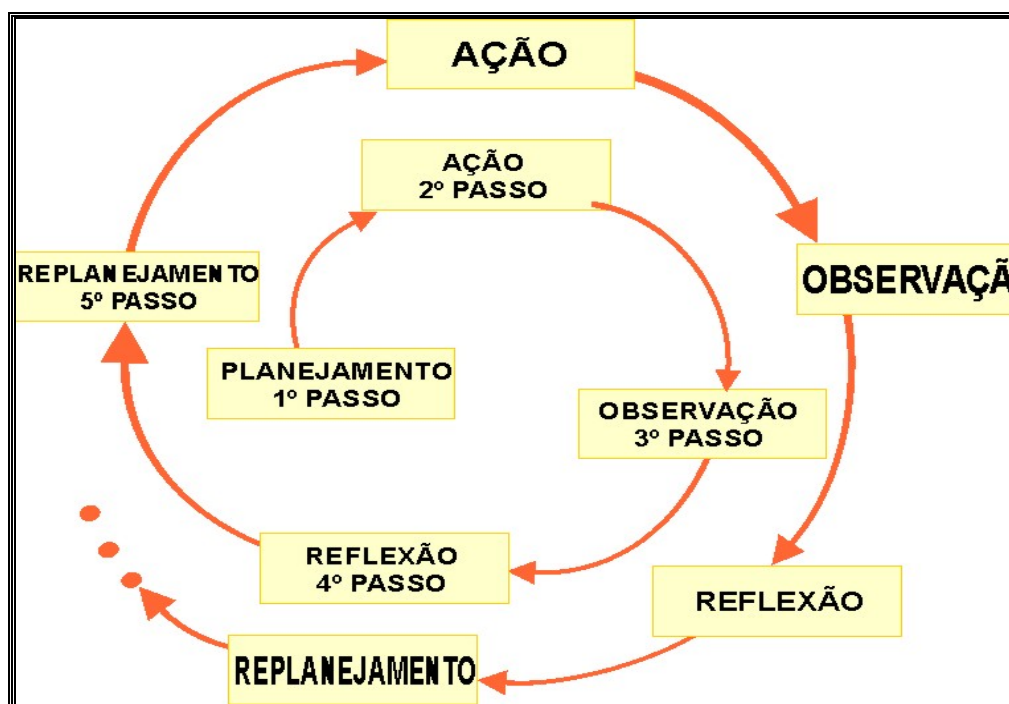


Figura 1- Espiral auto-reflexiva.

Fonte: Construída pela pesquisadora com base em Kemmis e Wilkinson (2002).

Com base nessas etapas, podemos afirmar que o planejamento não ocorreu na medida do esperado, tendo em vista as inúmeras atribuições dos pesquisadores, o que dificultou a sua plena realização. No entanto, podemos afirmar que este envolveu a definição, pelo grupo, dos encontros para a reflexão dos diários.

Com relação às datas destinadas às fases da observação colaborativa, esta decisão foi tomada individualmente entre a mediadora e os professores. Quanto a etapa de ação, podemos afirmar que se efetivou a partir do desenvolvimento dos procedimentos referidos anteriormente, e culminou com as etapas de observação e reflexão dos mesmos. Neste estudo, não chegamos à etapa de replanejamento, mas concluídas as reflexões, o grupo manifestou interesse em dar continuidade as discussões em outro momento.

Torna-se oportuno esclarecer que mais importante do que seguir ou não essas etapas definidas como critérios para avaliar o êxito desta pesquisa, foi criar espaços para que os professores pudessem ter clareza acerca de suas próprias práticas, considerando, principalmente, as situações em que essas são exercidas.

Tomando como parâmetro as etapas definidas na espiral auto-reflexiva, iniciamos nossa pesquisa de campo em agosto de 2004, e, já no primeiro encontro realizado com o grupo, após apresentarmos nosso objeto de estudo e seus objetivos, foi sugerido que cada partícipe escrevesse sua história, em forma de diário. A nossa intenção ao trabalhar com esse procedimento foi a de resgatar, nesta escrita, elementos presentes desde o processo inicial de formação desses professores até o desenvolvimento das atividades práticas como docente.

Para a realização dessa atividade, apresentamos o texto “O Diário como alternativa de reflexão”,⁶ com o objetivo de dar conhecimento ao grupo do que seja um diário, os diferentes tipos, bem como os elementos que devem ser considerados para a sua escrita. Com base nas informações contidas no texto, cada partícipe escreveu o seu diário, destacando os aspectos supramencionados. No segundo encontro, realizado em setembro de 2004, e com todos os diários escritos, demos início ao relato dessas narrativas, que foram trazidas e refletidas pelo grupo. Essa reflexão se deu a partir do relato feito pelo próprio autor e foi seguida por questionamentos e esclarecimentos pelos demais membros do grupo.

A escrita do diário teve papel relevante para o presente estudo, posto que oportunizou aos pesquisadores refletir aspectos que estão presentes no seu percurso pessoal e profissional e que se manifestam no cotidiano de sua prática. As interlocuções que se estabeleceram no decorrer das reflexões serviram para mostrar que esses professores, a partir do momento em que, através das narrativas,

⁶ Este texto foi escrito pela mediadora, para ser trabalhado com os partícipes desta pesquisa.

resgataram elementos presentes na prática, tomaram consciência de que muitos deles se manifestam, de forma inconsciente, no seu dia-a-dia.

Concluída a etapa de reflexão dos diários, pudemos perceber a necessidade de inserir novas ações investigativas, considerando que a escrita do diário não foi suficiente para atender os objetivos definidos nem para responder nosso questionamento. Neste sentido, mantivemos um contato individual com os partícipes, conforme consta no Anexo II, oportunidade em que apresentamos a observação colaborativa como um novo procedimento investigativo, bem como o roteiro que seria utilizado na execução dessa ação, conforme consta no Anexo IV.

Cumprida essa etapa denominada de pré-intervenção, passamos à fase de intervenção propriamente dita, quando tivemos a oportunidade de observar como se desenvolve a prática na sala de aula dos pesquisadores. Essa prática foi observada em duas etapas por sala, conforme consta no detalhamento do Anexo III deste estudo. Como a ação se efetivou de forma individual, todos os professores participaram, e isso ficou evidente com a realização da pós-intervenção, visto que as reflexões que se efetivaram nesta etapa oportunizaram aos pesquisadores estabelecer uma relação entre o saber baseado nos fundamentos teóricos, e o fazer manifestado na prática.

A observação ofereceu, ainda, a esses pesquisadores a possibilidade de tomar consciência de como sua prática se desenvolve e, a partir daí, refletir sobre a mesma, dando início ao processo de ressignificação. A análise feita com base nessa observação foi direcionada no sentido de identificar como esses conceitos se manifestam no desenvolvimento da prática e até que ponto se identifica com o modelo formativo desse profissional.

Com base nos resultados obtidos a partir desse procedimento investigativo, acordamos com cada partícipe que seria construída uma rede dos conceitos por eles evidenciados, durante a fase de pós-intervenção da observação colaborativa, e que estão presentes em seu cotidiano prático. Essas redes foram construídas a partir das informações prestadas pelos professores, no item 8 da ação de confrontar do Anexo IV, quando solicitamos que fossem informados quais os conceitos que serviram de suporte na construção de sua prática. Ao final da pós-intervenção, solicitamos, imediatamente, que cada partícipe atribuísse significado a

esses conceitos, visto que a rede seria construída de acordo com o que eles iriam teorizar sobre estes.

Por conseguinte, com base em um movimento contínuo de ciclos autocontidos de reflexão e ação, são identificadas situações-problemas e estabelecidas ações com vistas a promover a compreensão das práticas desenvolvidas pelos envolvidos, para que, a partir dessa compreensão, sejam criadas condições para modificá-las.

Torna-se importante perceber que, para a obtenção de resultados mais satisfatórios na consecução dos passos destacados, faz-se necessário que a pesquisa se realize de maneira colaborativa; ou seja, é imprescindível que se instale um processo de negociação com relação a todas as atividades desenvolvidas no seu decorrer, envolvendo todos os partícipes.

Kemmis e Wilkinson (2002) definem algumas características consideradas fundamentais nessa abordagem, principalmente se o pesquisador tomar como referência a espiral auto-reflexiva; são elas: é *social*, pois explora a relação entre os domínios individual e social; é utilizada nas investigações de contexto, como, por exemplo, a educação, quando os participantes buscam compreender, tanto individual como coletivamente, de que maneira são construídos e reconstruídos enquanto sujeitos nesta relação. É *participativa*, porque envolve pessoas que buscam participar, conforme o conhecimento de que dispõem, considerando a necessidade de refletir de maneira crítica sobre o seu estágio atual de conhecimento e até que ponto este poderá restringir sua ação. É *prática e colaborativa*, pois engloba pessoas em ações comuns nas interações sociais.

Esses teóricos destacam, ainda, que a pesquisa, quando realizada nesta perspectiva, é processo no qual os participantes buscam explorar meios capazes de melhorar sua interação para reconstruírem suas ações, tendo como suporte os atos que as constituem. É *emancipatória*, uma vez que busca contribuir para que os participantes estabeleçam rupturas dos limites aos quais estão atrelados. Nela, os participantes exploram os inúmeros modos pelos quais suas práticas são reguladas com base nas estruturas sociais. É *crítica*, no sentido de ajudar aos que dela fazem parte a se emanciparem dos limites do meio social no qual interagem; ou seja, cada participante poderá contestar e reconstruir diferentes maneiras de descrever e interpretar seu próprio mundo, para daí melhor se relacionar com os outros; e,

finalmente, é *reflexiva* e *dialética*, pois procura auxiliar os participantes a investigarem a realidade com o intuito de modificá-la e, através da mudança dessa realidade, poder investigá-la.

Neste estudo, o processo investigativo é determinado conforme o envolvimento dos parceiros, tanto no que se refere às ações realizadas, como também nas decisões tomadas, para o pleno êxito desta atividade.

Com base nesse entendimento, o importante não é somente que os participantes sigam ou não todos os passos, mas que evidenciem um senso legítimo em relação ao desenvolvimento de suas práticas, considerando o contexto em que as estas são exercidas.

Na formação de professores, esse modelo de pesquisa assume um papel preponderante, pois de acordo com Jacullo-Noto (1984, p. 03):

[...] É uma atividade de investigação e aprendizagem para os professores interessados em indagar conjuntamente para resolver problemas de ensino/aprendizagem, confrontando-os com suas práticas educativas.

Desta forma, é com esse propósito que a pesquisa colaborativa torna-se prática eficaz, nos vários campos de produção de conhecimento, caso se pretendam, dentre outros aspectos, reforçar a importância e a necessidade da coletividade no trabalho, desenvolver processos de estudos sobre questões que envolvam situações do cotidiano, ou mesmo quando buscar apenas conhecer a ação profissional relacionada ao conhecimento teórico e à realidade que determina essa ação.

Trata-se de um processo de aprendizagem cujos resultados se manifestam, no que as pessoas fazem, partindo de sua interação com o mundo e com o outro; em suas próprias interações, bem como na maneira como entendem e interpretam esse mundo.

Compartilhamos com o pensamento de Elliott (2003, p.142), ao considerar a tarefa do pesquisador acadêmico como a possibilidade de

[...] estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa que fosse transformadora da prática curricular e que, no processo, favorecesse uma forma particular de desenvolvimento do professor, sobretudo o desenvolvimento da capacidade de transformar reflexivamente e discursivamente sua própria prática.

Neste contexto, uma pesquisa dessa natureza contribui para tornar o professor mais autônomo, em que possa construir novas situações, refletir sobre elas, no sentido de buscar modificações significativas à sua atividade profissional.

Com base na possibilidade de o professor assumir essa autonomia, concordamos com Elliott (2003, p. 143), quando diz que:

[...] sendo a pesquisa-ação vista como um processo de experimentação curricular inovador, faz pouco sentido falar em desenvolvimento de professores como pesquisadores em ação em contextos nos quais eles não podem livremente experimentar com suas práticas.

Tomando como referência o pensamento do autor, convém destacar que os participantes deste estudo, de acordo com o que está previsto no novo currículo do curso de Pedagogia, estão em constante busca no sentido de tornar sua atividade cotidiana mais autônoma e comprometida com a formação dos futuros professores. No entanto, para que isso realmente se manifeste, torna-se primordial que esses professores aprendam a refletir sobre a sua prática, uma vez que é a partir desse exercício que ele será capaz de fazer escolhas com vistas a um melhor desempenho profissional. Sob este aspecto, reafirmamos que pesquisas dessa natureza são espaços de discussão para que realmente esses professores possam modificar a sua atividade profissional.

A importância da reflexão do professor acerca de sua prática vai ao encontro do que Carr e Kemmis (1988, p. 199) propõem quanto à necessidade de superar a principal limitação do professor no desenvolvimento de sua atividade: a reduzida autonomia profissional. Os citados autores sugerem que os próprios professores construam, de maneira colaborativa, uma teoria de ensino que se

fundamente na reflexão crítica e na investigação de sua própria atividade, a partir dos conhecimentos práticos. Esses autores defendem, ainda, que

[...] os professores devem ser usuários críticos e reflexivos do saber elaborado por outros investigadores e estabeleçam comunidades autocríticas de docentes investigadores que desenvolvam sistematicamente um saber educacional que justifique suas práticas educativas.

Isso pressupõe um contexto no qual o professor tenha liberdade para experimentar e definir aquilo que melhor se adequa à sua prática.

Ressalte-se que nossa opção por essa abordagem efetivou-se, também, pelo fato de a considerarmos como facilitadora do processo de interação entre os pesquisadores,⁷ principalmente se ponderarmos a colaboração e o apoio que se instalam entre os partícipes. Dessa forma, o processo de desenvolvimento da pesquisa flui com mais naturalidade, pois todos os participantes podem rever suas práticas e modificá-las, caso sintam necessidade de fazê-la. Acreditamos que o ponto principal da pesquisa colaborativa está no fato de que os pesquisadores são co-produtores do conhecimento a ser construído. O direcionamento para esse referencial se justifica pela possibilidade de construir espaços de reflexão sobre os conhecimentos que orientam a prática docente.

Esta é, sem dúvida, uma abordagem nova para o professor enquanto co-pesquisador, pois cabe-lhe provocar as mudanças que estejam atreladas à sua própria experiência, conforme alerta Kincheloe (1997, p. 30):

[...] sem considerar a própria experiência do professor, a teoria paira sobre ela como uma entidade imutável. A teoria educacional separada da experiência do professor representa um excelente exemplo da fragmentação modernista da realidade. A teoria da educação pretende representar algo para os professores, ela deve ser concebida meramente como uma das dimensões da realidade vivida sempre misturada com o mundo cotidiano do ensino e sempre preparada para a reinterpretação quando confrontada com as condições de mudança [...] é um processo tentativo de reflexão sobre

⁷ Nesta pesquisa, quando falamos dos pesquisadores estamos fazendo referência à mediadora e aos colaboradores (os professores).

a própria experiência com o objetivo de tornar-se um autor desta mesma experiência.

A reflexão, no âmbito da prática docente, caracteriza a possibilidade de os professores reconhecê-la como componente importante no contexto por eles vivenciado, uma vez que esta se efetiva tendo como fundamento a teoria que orienta explícita ou implicitamente esta prática. Se o professor é capaz de reconhecer seus limites, também é capaz de perceber as inúmeras possibilidades que se manifestam nessa prática. Assim, a reflexão crítica assume a condição de atividade compartilhada a partir do momento em que adota um contexto específico para sua efetivação.

Vygotsky (1993) denominou de nível de desenvolvimento proximal a distância entre o que o indivíduo é capaz de fazer sozinho e aquilo que ele realiza com a colaboração do outro. Para este autor, é exatamente nessas zonas que se podem gerar novas formas de pensar, e que, graças a ajuda do outro, podem provocar modificações substantivas nos conhecimentos previamente aprendidos, produzindo-se, desta maneira, novos saberes que se efetivam pela aprendizagem sistematizada.

Torna-se importante, ainda, salientar que a zona de desenvolvimento proximal se manifesta a partir da interação entre o professor e o aluno, tendo com base os esquemas de conhecimentos referentes às tarefas a serem executadas. Daí poder-se afirmar que toda a atividade de ajuda, de colaboração, desenvolvida pelo professor gera, no aluno, uma zona de desenvolvimento próximo, que irá promover o desenvolvimento cognitivo, tornando-o capaz de organizar sua representação pessoal sobre aquilo que está sendo aprendido, fazendo a relação entre esse novo conhecimento e os conhecimentos prévios que foram adquiridos em outros contextos.

Nesta perspectiva, o aprendiz é o grande responsável em criar zonas de desenvolvimento, a partir do momento em que o indivíduo põe em movimento vários processos cognitivos, que, sem a ajuda de alguém mais experiente, seria impossível acontecer. Dessa forma, o trabalho em comum com o outro se

caracteriza como colaboração, pois transcende os limites individuais ali envolvidos para proporcionar trocas e interações sociais.

A importância atribuída a essas parcerias, conforme a percepção de Echeita e Martin (1995, p. 37), manifesta-se no sentido de que “o conhecimento é gerado, construído, co-construído e construído conjuntamente, exatamente porque produz interatividade entre duas ou mais pessoas que participam dele”. Essa interatividade seja na perspectiva interpessoal, seja na perspectiva intrapessoal é destacada como aspecto fundamental para os estudiosos da teoria sócio-histórica, pois possibilita essa relação colaborativa.

Como elemento facilitador de nossas discussões, destacamos o conceito de colaboração, tendo a clareza de sua importância, quando se pretende trabalhar na perspectiva da pesquisa colaborativa.

Boavida e Ponte, citados por Fiorentini (2004, p. 50), fazem a distinção entre cooperar e colaborar. Segundo esses autores, apesar de os termos terem o mesmo prefixo, *co*, o que significa ação em conjunto, diferenciam-se

[...] pelo fato da primeira ser derivada do verbo latino “*operare*” (operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema) e a segunda de “*labore*” (trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim). [...] na cooperação, uns ajudam os outros (co-operam), [...] na colaboração, todos trabalham conjuntamente (co-laboram).

A colaboração é o núcleo de parceria realizada entre pesquisador e professores, com a finalidade de desenvolver ação conjunta no âmbito da atividade educacional. Neste campo, ela assume papel importante no sentido de promover parcerias, tanto entre pesquisadores e professores, quanto entre os professores ou até mesmo entre alunos.

Para que um processo colaborativo se desenvolva efetiva e eficazmente, é importante estabelecer relações que incluam os interesses, tanto sociais quanto pessoais comuns entre os parceiros, e isso fica evidente quando se pretende integrar a experiência de cada participante ao contexto maior e mais rico de comunicação e entendimento compartilhado. Hall e Wallace, também citados por

Fiorentini (2004), destacam que a cooperação consiste em uma etapa de trabalho coletivo que ainda não pode ser considerada, efetivamente, como colaborativo, posto que parte do grupo envolvido nessa atividade não tem autonomia nem poder de decisão sobre as ações realizadas em conjunto.

Entretanto, é bom lembrar que o compromisso que se estabelece no grupo, a partir das modificações da realidade estudada, bem como da própria interpretação dessa realidade é traço essencial nesse tipo de pesquisa. Logo, o grande desafio que se impõe é identificar o papel que cada participante assumirá no processo e como este se relaciona com o conhecimento daí originado.

O principal objetivo da pesquisa colaborativa é assegurar a cada participante a oportunidade de analisar reflexivamente sobre o seu próprio agir. Nesse contexto, é importante, também, que cada um possa perceber no que pode contribuir e como o outro pode ajudar nesse processo. O primeiro passo é a análise individual que o participante faz de si mesmo, para, em seguida, fazer dos seus pares. Em outras palavras, consiste em saber como esse sujeito se percebe no contexto da pesquisa, e como o outro percebe esse mesmo sujeito no processo colaborativo.

Nesse processo de descoberta não existe o bom nem o ruim, mas um problema que se busca solucionar da maneira mais adequada possível. É nesse processo de solução que será identificada a dimensão da participação de cada um dos envolvidos. Destaque-se que é importante que todos os participantes tenham claro o compromisso assumido junto ao grupo, uma vez que a pesquisa colaborativa requer, dentre outros aspectos, que se instale a confiança e, acima de tudo, o respeito mútuo entre os colaboradores.

A pesquisa científica supõe que o pesquisador penetre no espaço real a ser pesquisado, promovendo a sua integração na realidade criada pelos sujeitos alvos de sua investigação. Dessa forma, é essencial que esses sujeitos participem de maneira ativa das observações, opinando em suas conclusões a fim de partilhar e contribuir quanto à qualidade do conhecimento a ser produzido. Com base nesse entendimento, estamos compreendendo a colaboração como a negociação e a participação no desenvolvimento de uma atividade na qual todos trabalham visando um objetivo comum.

Por conseguinte, é nossa pretensão que o professor formador possa refletir sobre os conceitos julgados fundamentais para o exercício da docência, no sentido de promover um aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos que possam assegurar o desenvolvimento de uma prática mais consciente e consistente desse profissional, pois consideramos ser este o percurso que se mostrou mais viável para alcançarmos os objetivos desejados.

Esta pesquisa tem como estratégia principal de trabalho a reflexão com os professores nela envolvidos, no sentido de ampliar e socializar seus conhecimentos, tendo em vista a necessidade de desenvolver o processo de construção coletiva como espaço unificado em função dos conceitos fundamentais para a docência.

Desta forma, sendo a atividade do professor o ensino, que tem como uma das conseqüências a atividade do aluno que é a aprendizagem, torna-se vital para essa prática que este professor tenha a clareza dessa relação, seja no contexto da sala de aula, seja no contexto maior, que é o próprio sistema educacional.

Por meio da reflexão, os professores serão capazes de problematizar, questionar, analisar e, finalmente, compreender suas práticas, e assim produzir conhecimentos que irão orientá-los quanto à reorganização e transformação dessas práticas.

Convém enfatizar que, para que esta pesquisa se revestisse de maior significado, trabalhamos considerando dois pontos fundamentais; quais sejam: o contexto, no qual o professor formador foi formado e a maneira como este professor, a partir do seu modelo de formação, desenvolve sua prática no processo de formação inicial dos futuros professores. Estes aspectos facilitaram no sentido de que o professor formador refletisse *na* e sobre *sua* prática, agregada a um trabalho coletivo cujo objetivo central foi a troca e a socialização de saberes. Neste sentido, definimos os procedimentos para a construção dos dados ao tempo em que estabelecemos a relação entre esses instrumentais e a importância de cada um para o desenvolvimento do presente estudo.

1.1 O campo empírico

O nosso grupo se constitui de 07 (sete) professores, dos quais 06 (seis) são docentes do Curso de Pedagogia das disciplinas de Avaliação da Aprendizagem

e Prática Educativa na Escola. A definição para trabalhar com esses professores se deu a partir da dificuldade enfrentada no início deste estudo, quando da constituição do grupo a ser pesquisado. Inicialmente, era nosso intento trabalhar com professores formadores com exercício no Centro de Ciências da Natureza, por ter sido lá onde, em pesquisa anterior, nos deparamos com as limitações no processo de formação dos licenciandos, principalmente no tocante aos conhecimentos pedagógicos. Em função da resistência, e por que não dizer da indiferença como esses professores receberam nossa proposta, partimos em busca de outros espaços, nos quais nossas inquietações pudessem ser partilhadas. Esse apoio nos foi dado por um grupo de professores do Centro de Ciências da Educação, e, embora com suas limitações em termos de tempo, muito contribuiu no sentido de que este estudo pudesse ser realizado. Sob este aspecto, torna-se relevante esclarecer como se deu a construção do grupo, bem como apresentar quem são seus partícipes.

1.2 Os colaboradores



Foto 1 - Encontro inicial realizado em 9 de agosto de 2004, no qual foram definidas as bases da pesquisa.

Fonte: Pesquisa direta da autora.

No contato inicial que mantivemos com esse grupo, tivemos a oportunidade, por meio do termo de adesão à pesquisa (Anexo I), de colher as

informações essenciais para evidenciar algumas características dos pesquisadores.⁸ Este documento, também, deu-nos a oportunidade de destacar elementos comuns que caracterizam a atividade docente. Assim, torna-se imprescindível falar um pouco desses partícipes, sobretudo como forma de conhecer e entender sua postura diante da prática diária.

DINA está há 20 anos no magistério, sua formação inicial é em Pedagogia, com especialização em Orientação Educacional. Atualmente leciona a disciplina Prática Pedagógica na Escola. É portadora do título de Mestre e Doutora em Educação. Destaca como conceitos fundamentais para a profissão docente: aprendizagem, ensino, formação e avaliação. Com relação à sua escolha profissional, a referida professora assim se manifesta:

[...] eu me descobri no magistério. Quando eu fiz o curso de Orientação Educacional eu comecei a descobrir que minha tendência profissional era o magistério, eu sou professora porque eu gosto de ser professora [...]. (retirado do diário individual da partícipe).

JÚLIO tem formação inicial em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí, Especialização em Docência Superior, e atualmente é mestrando do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Está há 05 anos no magistério superior, é professor substituto, e leciona atualmente as disciplinas: Didática e Prática Pedagógica na Escola. Considera os conceitos ensino, aprendizagem, professor e aluno, como fundamentais para o exercício da profissão. Vejamos seu posicionamento em relação a sua escolha:

[...] essa questão de escolha é interessante por que... no meu caso pessoal eu não escolhi ser professor eu permaneci na condição de professor porque eu me convenci da importância do papel do docente de como é mais [...] porque a vida foi me empurrando pra docência e não poderia ter me empurrado pra lugar melhor [...]. (retirado do diário individual do partícipe).

⁸ Os partícipes desta pesquisa estão sendo identificados por nomes fictícios, conforme foi acordado.

SANTOS atualmente leciona a disciplina Prática Pedagógica na Escola IV, é formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – Campus de Parnaíba, e atualmente é mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação na UFPI. É professora substituta e está no magistério há 10 anos. Destaca como essenciais para o exercício da profissão docente: os conceitos de aprendizagem, postura e compromisso. Ao referir-se à escolha profissional, a citada professora assim se manifesta:

[...] eu dizia que não queira ser prof... eu não quero ser professora mas eu estava est... eu já era professora não queria mas já era aí eu não queria permanecer mas já estava lá, agora eu quero botar entre parêntese o seguinte: eu dizia que não queria prof.. não queria ser professora, não gostava de ser professor, [...] (pausa) eu não queria, eu dizia que eu não queria, eu dizia que eu não gostava mas no fundo eu não queria assumir que eu estava bem como pessoa e que aquilo ali me fazia bem me preenchia que eu sabia fazer e que no fundo eu na ia me identificar com outro tipo de trabalho na realidade eu não queira aceitar. (retirado do diário individual da partícipe).

ANAVI é formada em Ciências Econômicas e Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí. Além de Especialista em Educação Superior, é Mestre e Doutora em Educação. Leciona atualmente a disciplina Prática Pedagógica na Escola IV e está no magistério há 26 anos. Para ela, os conceitos de ensino, aprendizagem, planejamento, avaliação e currículo são considerados essenciais ao pleno exercício da profissão docente. Esta é a maneira escolhida pela professora para fazer referência à sua escolha profissional:

[...] o namoro era com o curso de Pedagogia. Curso a que me dediquei muito quando aluna, cultivei muitos conhecimentos e habilidades e considero que realmente tenha aprendido a ser professora no período em que tive a oportunidade de conviver com profissionais que contribuíram para a minha formação. (retirado do diário individual da partícipe).

LENA é formada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí, com Especialização em Psicopedagogia Clínica, é professora substituta e está no magistério há 10 anos. Atualmente leciona a disciplina Prática Pedagógica na Escola II. Considera como conceitos fundamentais para o exercício da profissão:

compromisso, respeito, ética e formação. Assim ela se manifesta com relação a sua escolha:

[...] descobri minha vocação na sala de aula, lá todos os meus sonhos meus projetos pessoais, minha vida construída e não estou arrependida de ter feito essa opção entre Contábeis e Pedagogia e com esta descoberta encontrei minha estrada profissional, a docência. (retirado do diário individual da partícipe).

ANDORINHA está no magistério há 23 anos, é Especialista em Avaliação e Mestre em Educação. Sua formação inicial é em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí. Atualmente leciona as disciplinas Avaliação da Aprendizagem e Avaliação Educacional. Os conceitos destacados pela professora como fundamentais para a docência são: ensino, aprendizagem, avaliação, currículo e docência. Ao fazer referência à sua escolha profissional, a professora assim se coloca:

[...] fiz vestibular para o curso de Pedagogia, foi uma decisão somente minha não fui influenciada por ninguém apesar da pouca experiência e do desafio da profissão, não tinha dúvidas de que estava na profissão certa. (retirado do diário individual da partícipe).

TIANA tem formação inicial em Pedagogia, pela Universidade Federal do Ceará, com especialização em Administração Escolar e Avaliação da Aprendizagem. É Mestre em Educação e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Destaca como conceitos fundamentais para a docência: ensino, aprendizagem, currículo, avaliação e docência. Com relação a sua escolha profissional, assim se manifesta:

[...] descobri que queria ser professora quando fiz o curso pedagógico e vi nesta profissão a possibilidade de sobrevivência, pois sou a oitava filha de um casal que não tinha condições de sustentar todos os filhos o que me levou a buscar um meio de me auto-sustentar. Coisa melhor não podia ter me acontecido. (retirado do diário individual da partícipe).

A partir das informações constantes no termo de adesão, pudemos verificar uma preocupação acentuada por parte destes professores, no que diz respeito à continuidade no seu processo formativo, e isso fica evidente nos dados a seguir.

Com relação aos estudos pós-graduados, nossos parceiros apresentam o seguinte perfil: 02 (dois) professores possuem Especialização, sendo que 01 (um) é, atualmente, mestrando; 02 (duas) já contam com o Curso de Mestrado, sendo que 01 (uma) é doutoranda; 02 (duas) professoras são portadoras do Curso de Doutorado; e 01 (uma) conta com a Graduação e é atualmente mestranda. Esses dados vêm demonstrar que, nesse grupo de professores, todos buscaram a pós-graduação como continuidade dos estudos, e principalmente como possibilidade de aprofundamento e amadurecimento da teoria em favor da sua prática diária.

Outro elemento que consideramos importante destacar diz respeito ao grande número de professores do sexo feminino em todos os níveis de ensino, o que já foi constatado em pesquisas anteriores. Conforme Veiga (1992) e Guedes (2002), no ensino superior, isso também se confirma. No que se refere ao Ensino Médio, esse quadro muda, consideravelmente, pois 50% dos alunos que se encontram no 3º ano deste nível de ensino possuem professores do sexo masculino.⁹ A predominância de mulheres no magistério é marco histórico que demonstra como vem se efetivando a formação profissional no Brasil. Nos dados a seguir, fazemos referência ao gênero de nossos colaboradores.

É possível, a partir desse grupo, constatar a predominância do sexo feminino, quando temos, em um grupo de 07 (sete) professores, apenas 01(um) professor do sexo masculino.

Nas informações prestadas pelos partícipes, pudemos observar que há um diferenciamento entre si, no que se refere ao tempo de experiência no magistério, conforme podemos demonstrar a seguir.

O grupo apresenta uma variação acentuada no que diz respeito ao tempo de experiência no magistério. Estamos considerando não só o tempo referente ao ensino superior, mas a todo o percurso seguido por esses profissionais nos vários níveis de ensino. É possível perceber pelos dados que 01 (um) professor conta com

⁹ Este dado foi coletado no Documento: O Perfil da Escola brasileira. – MEC/INEP, 1999.

o tempo mínimo de 05 anos de exercício docente; por outro lado, 02 (dois) estão na profissão há pelo menos 10 anos; e, por fim, 03 (três) participantes do grupo encontram-se no magistério entre 20 e 26 anos. Esse tempo de serviço no magistério é imprescindível no processo de estruturação da profissão, pois, de acordo com Guarnieri (2000, p. 05),

[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir do seu exercício possibilita configurar como vai sendo construído o processo de aprender a ensinar.

Com base nas colocações da referida autora, procuraremos analisar como esse aprendizado está se processando a partir da reflexão de suas inter-relações.

1.3 Procedimentos investigativos

A pesquisa, enquanto prática social de produção de conhecimentos tem como característica essencial o fato de se relacionar com outras práticas sociais. Uma pesquisa nunca é neutra, mas traz sempre traço teórico-metodológico de quem a desenvolve, daí afirmarmos que a construção dos dados também não é neutra.

Ao construir o objeto de pesquisa, bem como o percurso metodológico a ser seguido, o pesquisador deve ter inequívocos os instrumentos para a construção dos dados, cuja escolha efetivar-se-á a partir do referencial teórico metodológico no qual o estudo está apoiado.

A partir desses princípios, definimos os procedimentos, considerando a possibilidade que estes oferecem para observar, descrever e sistematizar a prática dos professores a partir do seu cotidiano. Nesta perspectiva, apresentamos os procedimentos, fazendo uma relação destes com a nossa proposta de investigação.

A análise de práticas é uma estratégia de formação que, de acordo com Altet (2001, p. 33), se desenvolve com base na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, gerando saberes sobre a ação e formalizando os saberes da ação. Para que isso ocorra, os pesquisadores contam com ajuda dos “dispositivos de

mediação” que irão funcionar como facilitadores nas interlocuções que se efetivam entre os pesquisadores. No caso específico desta pesquisa, fizemos uso da escrita do diário, da observação colaborativa, da construção das redes conceituais e dos encontros reflexivos, que apresentaremos a seguir.

É importante destacar que o pesquisador que trabalha na abordagem qualitativa, apoiada no enfoque sócio-histórico, não o faz com vistas apenas à obtenção de resultados, mas busca, acima de tudo, de acordo com Bogdan e Biklen (1999, p. 16), “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”.

Desenvolver pesquisa de cunho sócio-histórico, conforme nos esclarece Freitas (2002), consiste na compreensão dos eventos ora investigados e, a partir de sua descrição, identificar as possíveis relações capazes de integrar o individual com o social.

1.3.1 O diário

Como possibilidade de promover essa integração, fizemos uso do diário, considerado um instrumento capaz de contribuir efetivamente na organização dos elementos capazes de estimular o pensamento crítico e criativo dos participantes, ao fazerem referências às suas experiências práticas. Em outras palavras, o diário é um documento no qual o parceiro elabora e expressa o seu pensamento sobre a prática vivenciada. Ao produzi-lo, o professor se envolve de maneira bastante peculiar em um processo dialético de ação e reflexão e de reflexão sobre a ação, uma vez que, ao escrever o diário, estará expressando sentidos sobre experiências vividas. A partir desse registro escrito o professor pode proceder à reavaliação dos fatos e daí produzir novas significações que não se manifestaram durante sua produção.

Uma das vantagens do uso do diário é que possibilita a quem o escreve refletir sobre sua própria prática, na dinamicidade do seu próprio trabalho. Assim, de acordo com Porlán; Martín (1996, p. 19-20), o diário pode ser compreendido como “um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do parceiro sobre o seu processo de evolução e sobre os seus modelos de referência”.

Tomando por base a compreensão que os citados autores manifestam em relação a esse procedimento, solicitamos aos pesquisadores que construíssem um

diário individual, conforme já destacamos, no qual fossem contemplados os seguintes elementos: o processo de formação inicial, o contexto no qual se deu essa formação, o ingresso como docente do ensino superior, o modelo de formação e as influências desse modelo que se manifestam na prática docente em desenvolvimento.

Os professores participantes do estudo tiveram a oportunidade de resgatar, através da escrita, parte de sua história de vida no que concerne aos aspectos destacados. Este texto escrito em forma de diário foi narrado pelos docentes nos encontros reflexivos, e deu origem às discussões em torno dos aspectos que não foram bem esclarecidos no decorrer da narrativa. Convém destacar que as interferências dos demais partícipes aconteceram sempre ao final de cada relato, e foram essas reflexões que ampliaram as informações no sentido de complementar aquilo que já estava registrado no diário escrito.

É importante destacar que a discussão que se origina dos diários “não deve se direcionar somente a problematizar a prática, mas, também a buscar novas soluções bem fundamentadas, elaborando conjuntamente hipóteses de investigação” (PORLÁN; MARTIM, 1996, p. 67). Portanto, é preciso considerar que o diário não deve somente recolher dados empíricos, mas, principalmente, que ele possa servir como um instrumento capaz de agregar novas referências teóricas.

O diário é fonte de reflexão na qual os parceiros reconhecem os problemas que os circundam, bem como a possibilidade de compreender o contexto em que eles interagem. O problema pode ser uma ação ou até mesmo uma situação específica, que, a partir do início da investigação, vai se tornando mais clara e delimitada. Porlán; Martín (1996) dizem que, geralmente, quando se inicia a escrita do diário, a descrição dos fatos acontece de forma muito genérica e quase sem reflexão da realidade concreta. Pouco a pouco é que a problemática vai se clarificando, e então o parceiro busca analisar com mais profundidade, direcionando sua atenção às possíveis causas e/ou conseqüências do problema em destaque.

O uso do diário fundamenta-se, de acordo com Zabalza (1994, p. 19),

[...] de uma tarefa de trabalho conjunto com os professores implicados na investigação e dirigida explicitamente ao

desenvolvimento pessoal: postulados de negociação e de complementação de perspectivas.

Para esse autor, é importante considerar dois aspectos, no que diz respeito ao valor utilitário atribuído ao diário, como instrumento de construção de dados. O primeiro refere-se à questão da naturalidade/artificialidade, e o segundo, diz respeito ao contexto pragmático no qual estes são construídos.

Para a plena validação desse instrumento de construção dos dados, Zabalza (1994, p. 93) apresenta três elementos considerados importantes:

A que tipo de solicitação responde o diário, de que percepção de si mesmo e dos investigados parte o indivíduo que elabora o diário e como se resolve a dialética publicidade/privacidade dos conteúdos dos diários.

Neste estudo, esses elementos foram considerados a partir da possibilidade de o diário articular reflexão e ação, organizando elementos da prática de quem o elabora. A partir dos relatos, os pesquisadores tomaram consciência de elementos presentes no processo de formação que, muitas vezes, desencadeiam atitudes positivas e/ou negativas no fazer cotidiano, e que, de certa forma, dificultam o seu desempenho profissional.

A escrita do diário serviu, também, como contribuição aos pesquisadores, no sentido de que eles pudessem reconstruir sua trajetória pessoal e profissional, e, a partir dessa reconstrução, ter acesso ao entendimento dos elementos que permeiam a prática cotidiana e que estão, de certa forma, interligados com essa trajetória por ele descrita.

Nesse sentido, e de acordo com Altricher citado por Fiorentini (2004, p. 249), o processo de escrita do diário, não somente amplia a qualidade da reflexão do professor, mas, também, garante a possibilidade tanto de analisar quanto de investigar sua própria prática.

Escrever não é apenas comunicar resultados definitivos de uma análise, mas escrever é em si uma forma de análise. É uma continuação do processo de análise sob uma restrição mais severa,

porque precisamos dar contorno e forma aos nossos pensamentos interiores [...] escrever significa aprofundar nossa pesquisa e nossa reflexão.

Portanto, é de fundamental importância que o docente tenha esse espaço coletivo para narrar e refletir juntamente com outros docentes sobre o seu processo de construção profissional, considerando ser essa atividade a que irá contribuir para que ele possa rever suas construções teóricas que interferem direta e decisivamente em sua atividade prática.

1.3.2 A observação colaborativa

Da mesma forma que o diário, a observação colaborativa foi utilizada como procedimento investigativo, com o propósito de oferecer aos pesquisadores a oportunidade de refletir a partir de sua atividade prática, garantindo-lhes a possibilidade de sua ressignificação.

Embora a observação possa ser considerada a maneira mais primitiva no processo de construção e aquisição de conhecimento, ela permanece até hoje como a modalidade básica de aquisição de informações, responsável por fazer, entre outros procedimentos, com que o ser humano conheça o mundo que o rodeia, desempenhando, assim, o papel fundamental nas pesquisas científicas.

A observação, nas pesquisas desenvolvidas com base na abordagem sócio-histórica, é uma ferramenta poderosa, porque oportuniza, segundo Freitas (2002), “o encontro de muitas vozes”. Quando observamos um evento, ficamos diante dos mais variados tipos de discursos, que retratam e refletem, seja através da verbalização, do gesto ou da expressão, a realidade na qual se inserem. É, portanto, o enfoque sócio-histórico que vai oferecer ao pesquisador os elementos de que ele necessita para compreender a dimensão que se estabelece entre a singularidade e a totalidade, e a relação do individual com o social.

A observação é indispensável a qualquer processo de pesquisa, porque pode ser agregada a outros procedimentos de construção das informações, como também pode ser utilizada de forma exclusiva. Deste modo, a observação é um exame detalhado que se faz sobre determinado aspecto que se pretende investigar.

No contexto desta pesquisa, optamos pela observação colaborativa definida por Paiva (2002) e Ibiapina (2005), como um recurso capaz de valorizar a participação e colaboração que culminam no processo de reflexão crítica, enquanto princípios formativos.

Segundo Vianna (2003), a sala de aula assume a condição central das ações, nas quais os observadores agem buscando novos caminhos que sejam adequados à superação dos dilemas que permeiam a prática pedagógica. Por sua vez, o saber que daí se origina nasce do saber-fazer compartilhado, co-construído e reconstruído. Desta forma, de acordo com Ibiapina (2005), a teoria se constrói na prática e esta se constitui na grande responsável pela revitalização da teoria.

Nesta perspectiva, a observação colaborativa, conforme nos esclarece Paiva (2002), potencializa as etapas de descrição, informação, confronto e reconstrução de teorias e práticas inerentes ao processo ensino-aprendizagem.

Com base nesse aporte colaborativo, a observação se efetiva a partir de três momentos distintos e interligados: a pré-intervenção, a intervenção e a pós-intervenção. Estas fases, ao serem postas em prática, provocam um processo reflexivo capaz de desestruturar as velhas práticas de ensino, oferecendo, assim, possibilidades inovadoras capazes de modificar significativamente esta prática.

Vale destacar, também, que esta forma de observação, quando utilizada nos processos de formação de professores, oferece a possibilidade de romper com o pensamento individual dos mesmos, direcionando-os para a construção de contextos que demonstrem a possibilidade de reconstruir, colaborativamente, a prática, tornando-se, dessa forma, o grande salto qualitativo no cotidiano do fazer docente.

Sob este aspecto, ela é considerada estratégia capaz de valorizar a participação, a colaboração e a reflexão crítica enquanto princípios formativos dos que dela participam. O que caracteriza a observação colaborativa é a possibilidade de descrever o contexto observado, no qual o observador procura interpretar os resultados com o auxílio do observado que é solicitado a retomar os momentos vividos pelo observador, tendo assim a oportunidade de exprimir-se por meio da reflexão longe do contexto da prática observada.

Contreras (2002) define algumas ações básicas que devem ser enfatizadas no contexto da reflexão crítica, quando se trabalha com procedimentos

como o diário e a observação colaborativa. Segundo o autor, essas ações são: a descrição, a informação, o confronto, para finalmente chegar-se à reconstrução.

A ação de descrever busca compreender todos os momentos da prática docente; ou seja, que os envolvidos, no caso os professores, iniciem essa tarefa considerando como ponto de partida a sua prática diária, por ser esta o campo de articulação de conhecimentos, princípios, crenças e valores capazes de facilitar a tomada de decisão quanto ao que realmente deve ser feito.

A ação de informar se caracteriza pelo questionamento acerca das escolhas feitas. Os participantes vão analisar a descrição de suas próprias ações para chegar a uma compreensão do seu fazer a partir da base teórica que dá sustentação à sua prática.

Na ação de confrontar, os participantes terão a oportunidade de questionar tanto os vários contextos para melhor compreender a sua prática quanto as inúmeras concepções que dão suporte às suas ações, considerando, para tanto, os vários contextos para melhor compreender sua prática.

Finalmente, na ação de reconstruir, os participantes passam por um processo de redefinição dos conceitos e valores que dão suporte tanto ao aspecto pessoal, quanto ao aspecto profissional. Ao perceber que a realidade é dinâmica, esse profissional poderá agir diferentemente, buscando sempre reconstruir as suas ações no sentido de cada vez mais aperfeiçoá-las.

Neste estudo e de acordo com Paiva (2002), os ciclos de observação se constituem a partir de três fases, conforme destacamos anteriormente: a de pré-intervenção, momento em que os pesquisadores (observador e observado) mantêm o contato inicial, oportunidade em que será explicado e negociado o objetivo do estudo, bem como lhe é apresentado o plano de observação, formulado com base nas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, também descritas anteriormente, baseadas em Contreras (2002) conforme Figura 2, a seguir:

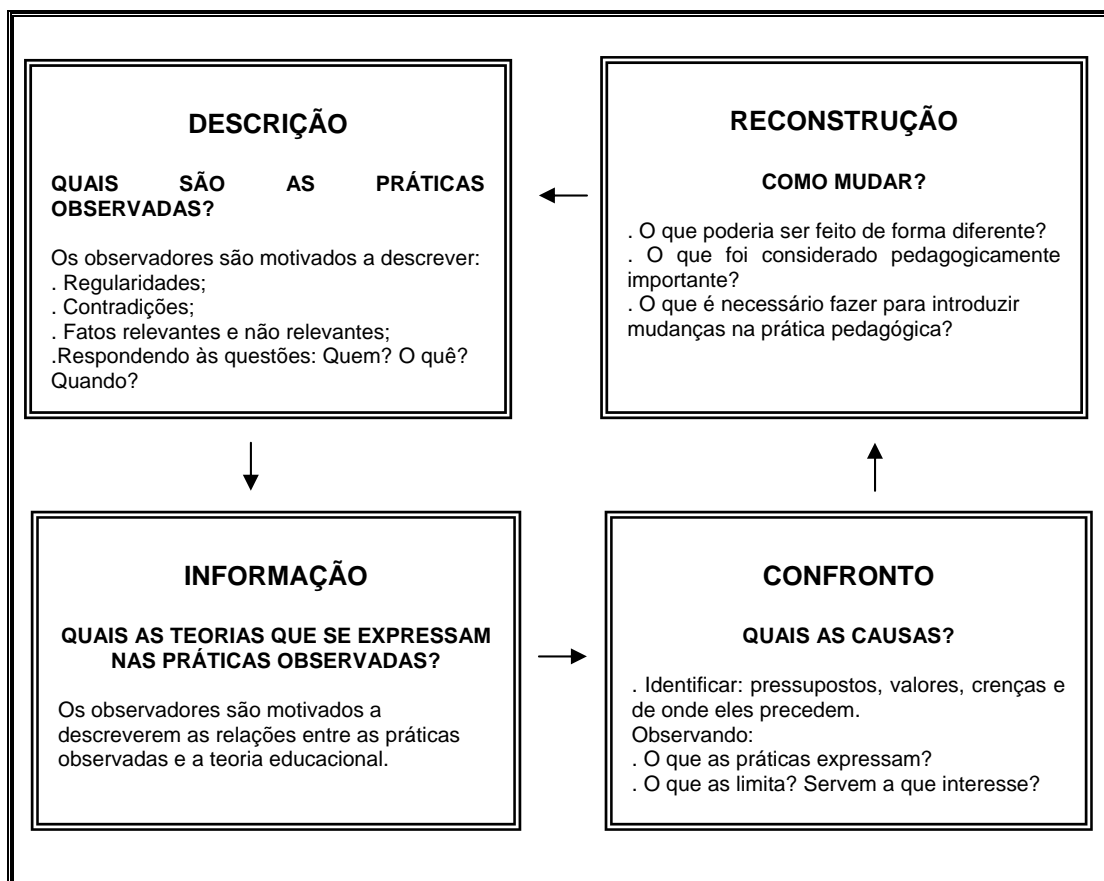


Figura 2 – Ações Reflexivas que orientam a Observação Colaborativa.

Fonte: Contreras (2002, p. 167).

Na fase de intervenção, o observador registra os dados observados, tendo como parâmetro alguns questionamentos previamente definidos e negociados com o observado. Na fase de pós-intervenção, são proporcionados, aos pesquisadores, espaço e tempo, oportunidade em que o exercício da descrição, informação, confronto e reconstrução, tanto de teorias como de práticas, ganham sentido e desenvolvimento. A observação colaborativa se manifesta de forma mais efetiva na intervenção e na pós-intervenção.

As fases supradescritas se efetivaram neste estudo da seguinte maneira: concluídas as reflexões sobre os diários, passamos para a fase seguinte do estudo, conforme destacado anteriormente, quando, em contato com os professores, foram apresentados e explicados a metodologia e o plano de observação, bem como o roteiro (Anexo IV) que orienta todo o seu processo.

Este contato se deu de forma individual com os professores envolvidos, considerando a disponibilidade de cada um. Deste modo, cada professor foi

orientado para responder às questões constantes no roteiro, que são relativas à fase pós-interventiva. A fase de intervenção foi realizada nas salas de aula, em um total de 02 (duas) aulas, por sala,¹⁰ conforme consta no Anexo III deste estudo; oportunidade em que procedemos a observação propriamente dita, sempre considerando o roteiro a que nos referimos anteriormente.

Concluídas as observações, passamos para a última fase, quando nos reunimos com cada partícipe para, juntos, refletir em torno tanto daquilo que foi observado, quanto do entendimento manifestado com relação a essa observação, o que caracteriza, portanto, a fase pós-interventiva. Nas fases de intervenção e pós-intervenção, os pesquisadores fizeram o registro dos dados, conforme orientação constante no anexo IV.

Estes registros serviram para a análise da prática, em sala de aula, de cada docente envolvido; ou seja, como ele estabeleceu a relação entre o discurso ancorado em referenciais teóricos e o seu dia-a-dia. Nesta perspectiva, foi possível identificar como esse professor relaciona sua prática aos conceitos fundamentais para a docência, e, desta forma, analisar como ele se apropria das teorias que fundamentam sua atividade.

Assinale-se que tanto as análises quanto as sínteses apresentadas no decorrer das discussões e/ou reflexões serviram como suporte para estabelecer o nível de aprofundamento atingido por esses professores, no que se refere aos conceitos em estudo, bem como identificou como eles se manifestaram no desenvolvimento de sua prática cotidiana.

1.3.3 As redes conceituais

Conhecimento é o sentido que damos à informação. Conhecimento é ação, atividade, movimento, rede; e essa diversidade é que nos garante tanto a idéia de conhecimento quanto à de atividade cognitiva. O conhecimento se forma a partir dos sujeitos, das relações estabelecidas entre si; dos meios de comunicação e dos processos utilizados para sua transmissão; o que, segundo Jaques (1998), se

¹⁰ Cada aula corresponde a 04 (quatro) horas nas turmas de Prática Pedagógica na Escola, totalizando 08 (oito) horas. Somente na turma de Avaliação, a aula corresponde a 02 (duas) horas, totalizando 04 (quatro) horas nesta disciplina.

configura como uma rede sociotécnica, que teria como modelo de construção, o hipertexto.

Segundo Levy (1993, p. 33), um hipertexto é

[...] um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos [...]. Navegar em um hipertexto significa, portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

Para descrever o hipertexto o citado autor faz uso de seis princípios básicos, capazes de caracterizar o conhecimento como rede. O primeiro princípio, a metamorfose, se evidencia a partir da possibilidade de construção permanente, isto é, o conhecimento é dinâmico e por isso está em constantes transformações.

De acordo com Machado (1995), a idéia destacada nesse princípio é a de que a estabilidade é resultado de um trabalho consciente, que deve considerar a importância das inúmeras disciplinas no desenvolvimento das ações dos professores, o que se caracterizaria pela interdisciplinaridade.

No segundo princípio, o da heterogeneidade, os nós e as conexões seriam heterogêneos, isto é, estariam em permanente construção e transformação. Essa diversidade de conexão pode ser estabelecida entre objetos ou temas; como bem ilustra Luria (1986, p. 35), “a palavra converte-se em elo ou nó central de um todo, uma rede de imagens por ela evocada e de palavras “conotativamente” ligada a ela”.

Nesse sentido, quando dizemos uma palavra não o fazemos apenas em referência a um determinado objeto, mas sim ao sistema de relações e categorias que foram estabelecidas com esse objeto. Logo, podemos afirmar que a palavra assume a condição de transmissora das experiências construídas ao longo do processo histórico, mesmo que essa transmissão não se manifeste explicitamente.

O terceiro princípio, da multiplicidade e de encaixe, revela uma organização fractal¹¹ em que cada nó ao ser analisado poderá originar uma nova rede.

O quarto princípio, da exterioridade, enfatiza a ausência de uma unidade orgânica, tendo em vista que o crescimento ou redução da rede depende do indeterminado. De acordo com Machado (1995), esse princípio, ao ser transposto para o conhecimento sistematizado, coloca em destaque a necessidade de revitalização entre o conhecimento escolar e o conhecimento teórico.

O quinto princípio, da topologia, estabelece que o hipertexto funciona por proximidade, considerando que todo o processo de deslocamento deve se efetivar a partir da rede da forma como ele se apresenta, ou, caso contrário, terá que modificá-la. Neste princípio, conforme Machado (1995, p. 145), o que deve ser destacado é a “idéia de proximidade entre os significados”.

O sexto princípio, de mobilidade dos centros, enfatiza que a rede não possui um centro, mas inúmeros centros que se manifestam de acordo com o interesse focalizado.

Em síntese, pode-se dizer que os princípios supradestacados compõem a rede básica, da qual a idéia de rede, com o objetivo de representar o conhecimento, deverá ser tecida. Sob este aspecto, convém indagar: – O que é uma metáfora? Segundo Larousse (1992, p. 742), “é uma figura de linguagem que consiste em transpor o significado de um termo para o outro em virtude de uma analogia ou de uma comparação subentendida”. Então, são essas características que lhe garantem a possibilidade de modificar para construir o novo, a rede.

A metáfora também pode ser entendida, na perspectiva de Fitcher (2003, p. 80), como

[...] o resultado de uma interação cheia de tensão de elementos heterogêneos e opostos. Seu elo nesta interação não é um acaso também ela não se completa por acaso. A metáfora é estritamente complementar, ou seja, os elementos ou lados se sustentam mutuamente.

¹¹ Figura que pode ser subdividida infinitamente e de maneira simétrica, tal que sua subdivisão tenha exatamente a mesma forma que a original.

É, portanto, na possibilidade de complementação presente na metáfora que se tem a garantia de seu valor epistêmico; Fitcher (2003, p. 81) chama a atenção para o fato de que o

[...] momento icônico da metáfora é alicerce para a analogia, para a semelhança. A metáfora a usa para provocar a diferença. A tensão entre imagem e conceito torna-se produtiva no desenvolvimento do novo, de uma nova dimensão de sentido.

A idéia que se produz de conhecimento em rede, a partir do momento icônico, é que vai provocar as mudanças necessárias às ações que se efetivam no espaço escolar, particularmente a forma de organização dos conhecimentos que ali serão trabalhados. Essa maneira de organizar o conhecimento tem se caracterizado por sua divisão de maneira que cada parte isoladamente ignora a possibilidade de relação que poderia ocorrer entre elas.

Isso fica mais perceptível quando se trata do saber escolarizado que se manifesta a partir das chamadas disciplinas escolares, visto que essas se desenvolvem de forma isolada, tendo como finalidade somente o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a escola descarta a possibilidade de se trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar como possibilidade de construir o conhecimento de forma globalizada.

Para a realização deste estudo, a construção das redes conceituais teve um papel de extrema relevância, uma vez que foi através desse recurso que pudemos identificar alguns elementos, destacados pelos pesquisadores, que lhes garantiram a possibilidade de refletir sobre os significados atribuídos aos conceitos considerados fundamentais à ação docente, com base no que foi teorizado sobre sua prática.

Depois de construídas, as redes foram entregues aos partícipes, durante o encontro destinado à reflexão desse procedimento, para que cada um tomasse conhecimento do resultado. Após essa apresentação, o passo seguinte foi a análise, feita pela mediadora, de cada rede, mostrando, com base no desenho, como cada docente, embasado na teoria, explicita sua prática formativa.

1.3.4 Os encontros reflexivos

As práticas interativas são importantes, como elementos reflexivos, porque colocam o professor na condição de aprendiz, oferecendo situações nas quais ele poderá exercitar formas novas de aprender e ensinar. Para tanto, Resende (2001) sugere que, para que o processo reflexivo ocorra adequadamente, torna-se necessário que esse se forme a partir de construções coletivas. Nesse processo, as ações são indissociáveis da realidade concreta e historicamente construída, transformando-se em caminhos para solidificar as revisões e transformações sociais, uma vez que sua base de sustentação é a realidade social.

A prática reflexiva não se constitui em ato mecânico, e sua dinamicidade pressupõe novas intervenções nas práticas sociais e educativas. Por sua vez, o processo de reflexão é de fundamental importância para que os participantes ajam como construtores, considerando as mesmas condições de participação para todos.

Vale esclarecer que essa participação foi mais efetiva na escrita e reflexão dos diários, visto que todos participaram dos encontros destinados a essa ação. No que diz respeito à observação colaborativa, houve a participação de todos, mas de forma individualizada entre o partícipe e a mediadora. Por outro lado, na atividade de análise das redes conceituais, houve uma participação menos expressiva, tendo em vista que dois partícipes não puderam estar presentes ao encontro destinado à reflexão dessa ação. Para a análise e reflexão da rede conceitual desses professores, foi definido um momento posterior que aconteceu dentro das mesmas perspectivas do encontro realizado com o grupo maior.

Nesta pesquisa, adotamos os princípios da reflexão crítica defendidos por Smyth (1993), nos quais se buscam compreender os problemas da ação e da eficiência, com vista a determinado fim, considerando, nesse contexto, os aspectos morais, a ação desenvolvida pelos parceiros e o contexto sócio-histórico no qual eles estão inseridos.

De acordo com Smyth (1993), fundamentado em Freire (1972), esse processo abrange ações que estão relacionadas a determinados tipos de questionamentos. Assim, para que o participante reflita de maneira crítica é imprescindível que sua ação seja descrita em resposta a indagação: – o que fiz? Essa descrição pode oferecer ao participante a oportunidade de afastar-se de suas

ações e buscar respostas quanto às razões de sua escolha. A partir daí, outra questão se apresenta no sentido de identificar: – por que fiz? É nesse espaço que o participante vai tornar públicas suas escolhas, procurando relacioná-las às teorias estudadas ou não. O terceiro elemento surge do questionamento: – como fiz? E esse será o contexto no qual esse participante retoma todo o processo de ação/interação a fim de compreender o real significado desse processo.

Estas reflexões irão auxiliar os participantes a construir um conhecimento mais consistente sobre sua própria prática, permitindo-lhes promover mudanças em pontos que merecem uma atenção mais apurada.

Com base no modelo da espiral dos ciclos auto-reflexivos defendido por Kemmis e Wilkinson (2002) e enfatizado anteriormente, os fatos que antes se originavam no cotidiano do professor, sem nenhuma relação, tornam-se mais claros a partir dos diálogos que se estabelecem entre os envolvidos; nesse contexto, a prática passa por um processo de aperfeiçoamento.

Nessa direção, os Encontros Reflexivos objetivaram a discussão e análises das informações obtidas a partir do diário, da observação colaborativa e da construção e análises das redes conceituais, e foram trabalhados com base na reflexão crítica enfatizada por Smyth (1993), cujo desenvolvimento se efetivou com base nas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Neste contexto, promovemos 08 (oito) encontros com os pesquisadores, sendo que o primeiro foi destinado ao contato inicial com o grupo, oportunidade em que foram apresentadas as bases da pesquisa bem como a assinatura, por todos, do termo de adesão, conforme já esclarecemos. Os cinco encontros seguintes foram destinados à narrativa e à reflexão dos diários individuais dos partícipes. Concluídas as reflexões sobre os diários, o encontro seguinte foi reservado para a discussão sobre o conceito de docência e os demais elementos que permeiam essa profissão; e o último encontro foi destinado à reflexão das redes construídas, com base nos conceitos que dão sustentação à prática dos professores.

Nesses encontros, os pesquisadores tiveram espaço para fazer suas colocações, seja no que se refere à narrativa do próprio diário ou mesmo do relato feito pelos demais partícipes, bem como para questionar ou argumentar, com base

nas colocações feitas pelos demais membros do grupo, sobre a análise das redes conceituais.

O exercício da reflexão, proposto nesta pesquisa, conforme destacado anteriormente, teve com eixo central a prática do professor na construção dos conceitos e a relação que se estabeleceu entre esses mesmos conceitos e a prática desenvolvida no cotidiano da sala de aula.

No que diz respeito à observação colaborativa, o trabalho reflexivo foi conduzido com base nas seguintes fases: inicialmente, descrevemos a ação; em seguida, informamos qual o significado que essa ação representa, confrontando como chegamos a agir dessa maneira, considerando sempre a possibilidade de reconstruir o que até então foi construído.

Ao desenvolver a ação de descrever, cada professor teve a possibilidade de relatar o que fez, pois quando lhe foi dada a oportunidade de falar, ou melhor, de relatar sobre aquilo que estava realizando, tornou-se mais fácil para que esse se afastasse dessas ações e entendesse o que o levou a escolher esta ou aquela forma de desenvolver sua prática docente.

De posse dessa descrição, o participante passou a informar o que o levou a agir de determinada forma na condução da aula. Nesta descrição, ele buscou encontrar sentido para o modo próprio de agir, considerando as dificuldades, os motivos e os antecedentes teóricos que dão sustentação à prática, destacando, assim, o sentido atribuído às suas ações.

Ao fazer o exercício da reflexão, a partir dessas ações, os pesquisadores foram capazes de promover novas discussões sobre os elementos considerados essenciais na condução da aprendizagem de seus alunos. Esta análise proporcionou, também, a possibilidade de compreender como se realizou esse processo de ensinar-aprender e que importância lhe foi atribuída no contexto de formação dos alunos.

Ao serem solicitados a realizar a ação de confrontar, os pesquisadores foram instigados a buscar respostas que pudessem capacitá-los a entender a função social de sua atividade desenvolvida no contexto da sala de aula, considerando elementos, tais como: qual o tipo de aluno que se pretende formar; se o conhecimento trabalhado irá contribuir com o aluno no exercício de sua profissão; o

que limitou a sua prática; que conceitos deram suporte à construção dessa prática; que relações se estabeleceram entre esses conceitos e o seu percurso de formação.

De posse dessas reflexões, foram chamados a reconstruir suas ações, considerando para tanto a necessidade de responder indagações como: – o que você pode fazer no sentido de melhorar o seu desempenho profissional? – Quais os elementos que trabalharia no sentido de modificar significativamente o seu contexto de atuação?

Tendo como suporte as ações supramencionadas, esta pesquisa foi elaborada com o intuito de proporcionar aos que dela participaram a possibilidade de atingir todas as ações, pois, quando propusemos uma investigação desta natureza, estávamos buscando ampliar as possibilidades para que esse grupo de professores pudesse refletir de maneira crítica sobre os conceitos considerados pelo próprio grupo como fundamentais ao exercício da docência e sobre as práticas desenvolvidas com base nesses conceitos.

Como estratégia de registro, utilizamos, também, as fotografias das aulas, dos encontros e as gravações em fitas cassete, e vídeo, cuja finalidade foi registrar todas as reflexões feitas no decorrer do processo.

1.4 O processo de análise

Constituem *corpus* da análise os depoimentos dos professores sobre os conceitos em estudo, as informações obtidas por meio da observação colaborativa, dos diários, dos encontros reflexivos e a construção das redes conceituais, a partir do que foi teorizado sobre os conceitos fundamentais. Esta análise se respalda na abordagem sócio-histórica da formação de conceitos, na história da significação dos conceitos privilegiados nesse estudo e na evolução da proposta de formação do pedagogo no âmbito da UFPI.

Neste sentido, podemos afirmar que o estudo do processo de formação de conceitos envolve tanto o conteúdo quanto os demais fatores que servem de mediação na elaboração conceptual, e nesse caso, a linguagem é o elemento mediador por ser ela que abre caminhos para a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1994); ou seja, ela auxilia o ser humano a avançar de um nível de

desenvolvimento real para uma área de novas potencialidades mediadas pela interação com os outros indivíduos.

Para esse autor, o indivíduo se define como ser humano a partir das práticas sociais nas quais está inserido, oportunidade em que faz uso da linguagem como um instrumento facilitador de sua interação com os outros. A linguagem age de forma decisiva na estrutura do pensamento, sendo considerada a ferramenta básica na construção do conhecimento, atuando no sentido de modificar tanto o desenvolvimento quanto a estrutura das funções psicológicas superiores. Por conseguinte, ela é um sistema simbólico comum a todos os grupos humanos sendo a principal mediadora entre os sujeitos e o objeto do conhecimento.

Ressalte-se que a linguagem é um dos elementos que mais favorece essa elaboração conceptual, posto que amplia o universo do indivíduo, liberando-o do seu mundo perceptual imediato, haja vista que, uma vez internalizada, esta se transforma em um instrumento intrapsíquico, capaz de regular a sua própria ação.

Para compreender a visão de Vygotsky (1994), no que se refere à formação e o desenvolvimento de conceitos, é importante entender que o seu significado vai se modificando na mesma proporção em que o sujeito evolui, para que possa, assim, integrar-se a novos significados. Observa-se que esse desenvolvimento não acontece de forma acabada, decisiva, mas de maneira gradativa e contínua, o que irá proporcionar, também, a evolução do seu significado.¹²

A linguagem se constitui em um elemento indispensável no processo de formação da consciência, uma vez que ela é capaz de reter na memória as informações necessárias para descrever ou designar objetos sem a sua presença concreta. Como conseqüência, a linguagem duplica o campo perceptivo, criando, dessa forma, um mundo de imagens internas.

De acordo com Furtado (2001), a linguagem possibilita ao homem despir-se da experiência imediata, o que lhe vai assegurar o nascimento da imaginação de um processo que não existe nos animais e que sustenta a criatividade orientada e governada.

¹² O significado é o principal componente da palavra, é um ato do pensamento. No significado, encontram-se as duas funções primordiais da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. O significado de uma palavra é o seu próprio conceito.

O aparecimento da linguagem, conforme Rego (2002, p. 53-54), imprime três mudanças imprescindíveis nos processos psíquicos do homem. A primeira delas possibilita que a linguagem interaja com objetos presentes no mundo exterior sem que necessariamente eles estejam presentes; e isso, como nos esclarece a citada autora, é possível porque “operamos com a informação internamente”.

A segunda mudança faz referência ao processo de abstração e generalização. Portanto, é através da linguagem que temos meios para analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos e situações presentes na realidade. A linguagem não apenas designa os elementos presentes na realidade, mas oferece conceitos e modos de organizar o que é real em categorias conceituais.

A terceira mudança está diretamente voltada para a função que a comunicação exerce sobre os homens, que assegura a “preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história”.

Partindo desse contexto, é possível perceber que a linguagem é a principal mediadora do ser humano com o mundo, contribuindo assim para seu processo de humanização, visto que sem a linguagem não há aprendizagem, pois é através desta que o sujeito cria e recria a cultura.

Destaque-se que, tanto na escrita do diário quanto na reflexão a partir da observação colaborativa e na análise das redes conceituais, a linguagem teve como função primordial a comunicação entre os pares e a verdadeira comunicação humana, conforme nos esclarece Vygotsky (1987, p. 05):

[...] pressupõe uma atitude generalizante que constitui um estágio avançado do desenvolvimento da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada.

Com base nas colocações do autor, podemos afirmar que a linguagem possui características próprias que podem ser assim definidas: universalidade, isto é, uma faculdade humana de caráter essencial e universal; comunicação entre os

participantes de uma comunidade social; caráter abstrato, ou seja, a linguagem é uma abstração, pois se trata de uma operação mental que os homens se utilizam para comunicar-se entre si.

Não obstante as características da linguagem, aqui definidas, não podemos tomar seus componentes essenciais como uma mera conexão mecânica. Ao contrário, é preciso tomá-los em uma relação dialética, que envolva os fatores cognitivos, sociais e afetivos. Isso torna possível o desenvolvimento de um processo relacional entre a linguagem, o pensamento e a cognição; e é a partir desse processo, apoiado na palavra, que se vai promover o desenvolvimento biológico e sócio-histórico do homem. Nesse sentido, Luria (1987, p. 201) esclarece que a palavra pode: “[...] não somente substituir o objeto e designar a ação, a qualidade ou a relação, mas também analisar os objetos, generalizá-los, organizar o material percebido em um determinado sistema”.

De acordo com Vygotsky (1993), a palavra é o ponto estratégico do entendimento da unidade dialética entre o pensamento e a linguagem, conseqüentemente da consciência e da subjetividade. Daí se dizer que a palavra é o instrumento de maior importância na formação da consciência e também o elo de destaque da transposição do conhecimento sensorial ao conhecimento racional. Luria (1987, p. 22) complementa, afirmando que:

As origens do pensamento abstrato e do comportamento categorial que provocam o salto do sensorial ao racional devem ser buscadas não dentro da consciência nem dentro do cérebro, mas sim fora, nas formas sociais de existência histórica do homem.

A linguagem conta ainda com outro papel importante, que foge dos limites da organização perceptiva e da transmissão de informações. Trata-se de sua presença como estruturas gramaticais que garantem ao ser humano tirar conclusões baseadas em raciocínios lógicos, sem, necessariamente, ter que retornar a experiência sensorial imediata.

A linguagem e o pensamento estão imbricados em um único processo dialógico, e os sentidos apresentados pelos indivíduos são considerados como os

elementos que representam a relação a ser estabelecida entre eles. Devido ao seu poder generalizante, a linguagem propicia a formação dos conceitos que representam o movimento do pensamento e da reflexão.

Fazendo uso da linguagem, os pesquisadores puderam teorizar sobre os conceitos que dão sustentação a sua prática, o que culminou com a construção das redes conceituais, além de garantir, em momento posterior quando essas foram refletidas, que todos pudessem se posicionar quanto a sua construção e análise.

Em seus estudos, Vygotsky (1994) salienta a forma como a fala e o pensamento se encontram e se afastam em vários momentos, buscando destacar que, tanto a individualidade de cada um, quanto à unidade dialética que obrigatoriamente seguem os dois, podem ser ressignificadas no desenvolvimento das relações verbais do indivíduo com o seu meio.

Para Vygotsky (2001), o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Por isso, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem zonas de estabilidade variadas. O significado é apenas uma das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Com base na perspectiva sócio-histórica, é possível perceber que o processo de desenvolvimento do ser humano se delinea a partir de situações que vão sendo modificadas com o objetivo de assegurar a construção de conhecimentos mais elaborados. No entanto, para que esse amadurecimento se efetive, torna-se imprescindível resgatar os conhecimentos prévios que esse sujeito já tem internalizado.

A utilização desses conhecimentos irá auxiliar na resolução de novas situações de aprendizagem, sendo necessário proceder à análise do conhecimento acumulado, para dele abstrair o que é essencial; em outras palavras, seria dizer que o conhecimento que o homem dispõe, a partir de suas experiências de vida, exerce importante papel na construção de novos conhecimentos sistematizados.

De acordo com Ferreira (2000, p. 321), na perspectiva da elaboração de conceitos, o nível de interesse ultrapassa o diagnóstico dos conhecimentos prévios,

[...] mas considera importante não só esses conhecimentos como também a dinâmica das mudanças cognitivas e os processos mentais nelas envolvidos, à medida que se orienta pela concepção que aprender é organizar-desorganizar-reorganizar e, em última instância, modificar a atividade do sujeito, a partir do vivido, mediada pela interação social.

Na perspectiva de Guetamanova (1989), a formação de conceitos tem como procedimentos lógicos inerentes: a análise, a síntese, a comparação, a abstração e a generalização. Para enumerar os indícios essenciais, torna-se necessário abstrai-los dos não essenciais que se pode realizar a partir da comparação ou da confrontação dos objetos. Esses indícios são destacados por meio do processo de análise que realiza essa distinção. Logo, é possível afirmar que um conceito se forma na base da generalização de seus atributos essenciais.

Tomando como referência o suporte teórico oferecido pela abordagem sócio-histórica e as contribuições de Guetamanova (1989), apresentamos, no Quadro 1, a seguir, as categorias de referências que serão utilizadas para analisar os conhecimentos prévios construídos pelos pesquisadores. Nessa perspectiva, esses conhecimentos referem-se àqueles já internalizados, sobre os conceitos de docência, ensino e aprendizagem, independente do nível em que estes se encontram.

DESCRIÇÃO	CARACTERIZAÇÃO	CONCEPTUALIZAÇÃO
Relaciona os atributos ou propriedades externas dos fenômenos a fim de distingui-los de outros semelhantes manifestados com base nas impressões pessoais e sensório-perceptivas.	Enumera alguns atributos ou propriedades internas e substanciais próprias de um fenômeno. Os elementos são agrupados com base nos atributos comuns e essenciais. Generaliza e isola o que é essencial indicando o que caracteriza aquela propriedade.	Enumera as propriedades internas e externas por meio dos processos de análise e síntese das suas formas mais elaboradas. Os significados evidenciados a partir dessa relação ultrapassam os limites da experiência imediata e tem como suporte as abstrações que se manifestam sem a ajuda de situações concretas. Abstrai e generaliza as propriedades ou atributos essenciais e necessários a significação dos fenômenos.

Quadro 1 - Níveis de Formação e Desenvolvimento dos Conceitos.

Fonte: Quadro de referência para análise dos conceitos. Elaborado pela pesquisadora com base nos teóricos: Guetamanova (1989) e Kopnin (1978).

Essas categorias serão retomadas posteriormente, quando forem apresentadas as análises dos conhecimentos prévios, evidenciados pelos pesquisadores, sobre os conceitos de ensino, aprendizagem e docência.

Para a elaboração dos diários individuais, foi sugerida ao grupo a definição de eixos de referência cuja finalidade era subsidiar a construção destes diários. Esses eixos foram:

- O processo de formação inicial;
- O contexto no qual se deu essa formação;
- O ingresso como docente no ensino superior;
- O modelo de formação e suas influências.

Para nortear as análises referentes à observação colaborativa, foram construídas categorias de análise, tendo como parâmetro as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, definidas por Smyth (1993). A partir dessas ações, foram elaboradas questões que, após serem respondidas pelos pesquisadores, serviram para refletir como se desenvolve a prática cotidiana desses docentes.

No que diz respeito às redes conceituais, estas foram construídas com base no que os pesquisadores teorizaram no decorrer da observação colaborativa, sobre os conceitos que serviam de suporte na construção de sua prática.

Dando continuidade, vamos abordar, no próximo capítulo, aspectos voltados, especificamente, para os cursos de formação de professores, em especial o curso de Pedagogia, tanto no contexto nacional, quanto no âmbito da Universidade Federal do Piauí, quando vamos discorrer sobre o novo contexto de formação, definido com base na nova proposta definida para esse curso.

CAPÍTULO II – HISTÓRIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

A atividade é alcançada pela negociação, pela orquestração e pela luta constantes entre diferentes metas e perspectivas de seus participantes. O objeto e o motivo de uma atividade coletiva são algo como um mosaico em constante evolução, um padrão que nunca está inteiramente acabado.

Engeström

Os primeiros cursos de formação de professores surgiram no Brasil nos anos 30 do século XX, com a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, considerando principalmente a necessidade de regulamentação do preparo de docentes habilitados para a escola secundária.

Nesse período, respaldada na Lei n. 7.462 de 05/07/1939, estrutura-se a Universidade do Brasil, que contava com a Faculdade Nacional de Educação, responsável por oferecer um curso voltado especificamente para preparar profissionais intelectuais capazes de desenvolver pesquisas e exercer o magistério do ensino normal, secundário e superior.

Deste modo, a partir da criação da Universidade do Brasil, instala-se o primeiro Curso de Pedagogia. Para melhor entendimento e organização, vamos fazer algumas análises, no que diz respeito ao processo histórico de criação desse curso em nível nacional; posteriormente nos deteremos no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, campo privilegiado para a realização desse estudo.

2.1 O Curso de Pedagogia no contexto nacional

Nos últimos anos, vimos assistindo à preocupação de muitos educadores, reconhecidos estudiosos, em torno de questões que envolvem o Curso de

Pedagogia; por tratar-se de elevado número, podemos citar alguns, que, dentre outros, selecionamos para subsidiar o presente estudo, tais como: Gatti (1997); Brzezinski (1996); Scheibe (1999); Pereira (2002) e Silva (1999), preocupados em reconstruir a trajetória desse curso no Brasil, sempre alertas aos entraves que permeiam o curso. Desta forma, chamam a atenção para que se possa tentar, na medida do possível, desvendar e solucionar questões inerentes a esse campo de formação.

Retomamos recortes da história do Curso, para compreender sua trajetória e organização nos dias atuais, lembrando que essa temática foi extensamente analisada por Silva (1999), que pontua a história da Pedagogia sob dois aspectos: o aspecto legal, com base nas regulamentações pelas quais o curso passou, e o aspecto real que direciona a discussão para a questão de sua identidade; e Brzezinski (1996), cujo trabalho podemos considerar um marco, pela intencionalidade em, a partir da contextualização do curso, buscar cada vez mais ampliar a discussão em torno de questões próprias deste Curso no País. Neste sentido, faremos uma breve análise, buscando entender como, historicamente, essa estruturação se consolidou.

O Curso de Pedagogia no Brasil foi estruturado em 1939, a partir do Decreto Lei n. 1.190 de 04/04/1939. No contexto da Faculdade Nacional de Educação, surge uma sessão de Pedagogia composta de um curso de 03 (três) anos, que conferia ao aluno o título de Bacharel em Pedagogia. Esse Decreto, além de defender a formação docente primária na Escola Normal e do docente secundário composta de 03 (três) anos, e mais 01 (um) ano de estudos da Didática no Ensino Superior, estabelecia que o Bacharel em Pedagogia deveria ser reconhecido como técnico em Educação, embora essa função nunca tenha sido definida.

Desta forma, com base nesse Decreto, as licenciaturas surgiram a partir do chamado esquema 3+1, ou seja, o aluno cursava as disciplinas básicas de conteúdo das várias áreas do conhecimento a que estava agregado, e, em seguida, complementava sua formação em mais 01 (um) ano; oportunidade em que seriam trabalhados os chamados conteúdos das disciplinas pedagógicas. Essa complementação dava a esse aluno as prerrogativas para lecionar nos diferentes graus de ensino.

Convém salientar que, a partir desse modelo, a intenção primordial era formar o profissional da educação que, inicialmente, dominasse toda a base de conhecimentos específicos, para, somente a partir daí, formalizar a sua função prática.¹³ Essa estrutura ainda se encontra presente em alguns cursos de Pedagogia, justificando, assim, o descompromisso com uma formação que ofereça a esse profissional a possibilidade de discutir e analisar a realidade educacional cotidiana.

Ao discutir elementos que envolvem as questões voltadas para a prática de ensino nos cursos de Pedagogia, Fazenda (1991, p. 58) nos alerta com relação a tal problemática. Para esta autora, é importante desenvolver no curso a possibilidade de “[...] investigação e análise da prática educativa na direção de um currículo integrado e que não esteja voltado exclusivamente ao aspecto profissionalizante, mas para a possibilidade de investigação-ação”.

Com o advento da Reforma Universitária, instituída através da Lei n. 5.540/68, algumas modificações se instalaram no espaço universitário, sendo que a de maior relevância foi o desmanche do modelo implantado na década de 30 do século XX, o qual previa a participação da área da Educação, na então Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, com o bacharelado acrescido da formação pedagógica, que se caracterizou a partir do esquema 3+1 e o Curso de Pedagogia. Com a extinção dessa Faculdade, é instalada, então, a Faculdade de Educação, que iria assumir, além do Curso de Pedagogia, a responsabilidade pela oferta da formação pedagógica para os demais cursos de bacharelado.

A Lei em referência, no seu artigo 30, estabelecia que a formação dos professores que atuariam no ensino de 2º Grau, bem como a preparação de especialistas para as áreas de planejamento, administração, supervisão, orientação e inspeção, tanto para as unidades escolares quanto para os sistemas educacionais, dar-se-iam em nível de 3º grau. Para tanto, caberia à Faculdade de Educação promover a articulação com as demais Faculdades ou Centros, no sentido de superar o modelo 3+1, possibilitando a formação do bacharel e do licenciado de forma articulada, em que o objetivo final se traduzisse exclusivamente na formação para o magistério.

¹³ Etapa em que seriam efetivados os estudos voltados especificamente para as questões pedagógicas.

Nesta perspectiva, ao analisarmos o perfil do profissional a ser formado, é possível identificar que ao bacharel seria designado trabalhar as questões técnico-administrativas do Sistema Educacional, enquanto que ao licenciado era dada a garantia de atuação nas Escolas Normais como docente, embora não constassem no currículo as bases de conhecimentos para atuar na área do Ensino Primário.

No ano seguinte, em decorrência da Reforma Universitária, é aprovada, através do Parecer 252/69, a nova regulamentação do Curso de Pedagogia, estabelecendo o currículo mínimo para este, bem como as possíveis habilitações¹⁴ que poderiam ser oferecidas.

Essas constantes modificações foram marcantes para que esse Curso não adquirisse identidade própria, caindo, assim, no desprestígio em relação às outras licenciaturas, que passaram a valorizar o conteúdo específico em detrimento do saber pedagógico.

O Curso de Pedagogia enfrentou muitos momentos de crise, chegando-se a discutir as possibilidades de sua continuidade ou não. Esse impasse, de acordo com Silva (1999), estava exatamente na falta de definição quanto a sua identidade. Entretanto, é na década de 1960 que o Curso investe na possibilidade de desencadear profundas transformações, tendo em vista que, nesse período, várias mudanças são efetivadas no sentido de delinear o perfil do profissional de Pedagogia; embora, também, nesse contexto, tenham sido geradas, a partir das discussões, inúmeras distorções na formação do pedagogo entre o docente e o técnico, a prática e a teoria, dentre outros.

Por sua vez, o Parecer n. 252/69,¹⁵ do Conselho Federal de Educação, agregado à Resolução n. 2/69, do mesmo Conselho, foram os responsáveis pelo estabelecimento do currículo mínimo para o Curso de Pedagogia, como também quanto a sua duração, que seria de 04 (quatro) anos.

Por outro lado, ao analisar o citado Parecer como uma imposição aos cursos de formação de professores, Brzezinski (1996) define o currículo mínimo como uma “camisa de força”, apesar de o responsável pelo Parecer, o professor e

¹⁴ O citado Parecer garantia as seguintes habilitações: Magistério para as disciplinas pedagógicas: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

¹⁵ Esse parecer, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, em conjunto com a Resolução CFE 2/69 foram os instrumentos legais que orientaram a estrutura organizacional do Curso de Pedagogia até a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96.

conselheiro Valnir Chagas, considerar sua escolha como puramente democrática. A justificativa apresentada pelo citado Conselheiro se baseava na análise feita nos currículos das Faculdades de Filosofia e também em experiências desenvolvidas em instituições estrangeiras. Tanto o Parecer quanto a Resolução fundamentavam-se no entendimento de que todas as habilitações deveriam ter uma base comum de estudos, composta dos conhecimentos considerados básicos à formação de qualquer profissional da área, além de uma parte diversificada em atendimento às habilitações específicas.

Na década de 1970, através da Lei n. 5.692/71, efetiva-se a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que permitiu a formação de quadros de profissionais para o ensino geral sem incompatibilizar a possibilidade de continuidade em nível superior.

O desacordo entre essa Lei e a realidade socioeconômica e política evidente no País provocou, no final dessa década, uma ampla discussão, tendo culminado com a realização do I Seminário de Educação Brasileira; iniciando-se, a partir de então, o movimento de reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil, cujo alicerce foi a reformulação dos cursos de Pedagogia, estendendo-se, posteriormente, para a reforma das Licenciaturas em geral.

Esse processo de discussão foi reforçado em 1980, quando se instalou, durante a realização, em São Paulo, da I Conferência Brasileira da Educação, o Comitê Nacional Pró-Formação da Educação, momento em que se reuniram educadores, que tinham como objetivo maior articular as atividades de professores e alunos, tendo em vista a reformulação dos cursos de formação docente no Brasil. De acordo com Brzezinski (1996, p. 17), esse Comitê:

[...] promovia debates, estudos e discussões, além de divulgar o conhecimento produzido no âmbito nacional sobre a questão da reformulação dos cursos de Pedagogia com apoio de instituições universitárias, escolas de 1º e 2º graus e associações científicas e educacionais.

No período compreendido entre 1980 a 1983, a atuação desse Comitê foi intensa, tendo realizado vários seminários, tanto em nível estadual quanto em nível regional, merecendo destaque o Encontro Nacional ocorrido em novembro de 1983,

na cidade de Belo Horizonte, oportunidade em que foi aprovado o chamado “Documento de Belo Horizonte”. Os princípios ali defendidos foram os mesmos que permeiam as discussões que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE mantém em seus debates atualmente, destacando-se entre eles, conforme Valle (1999, p. 59):

[...] A necessidade de uma base comum nacional de conhecimento fundamental na formação de professores; a docência como base da identidade profissional de todo educador; a teoria e a prática trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável sem perder de vista o contexto social brasileiro.

Nessa ocasião, o Comitê transformou-se na Comissão Nacional pela Formação dos Educadores - CONARCFE, que seria o mediador para acompanhar a continuidade do processo, como também promover o debate sobre a questão. Daí, em 1990, originou-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, responsável, até hoje, pela defesa e manutenção dos cursos de formação de professores.

Constituiu-se, assim, o primeiro período de articulação do movimento dos educadores, cujo propósito era reformular os cursos de formação. Ressalte-se que foi ainda nesse período que, definitivamente, se consolidou a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Para essa Associação, o mais importante era a resistência às mudanças nos cursos de formação de professores, especialmente o Curso de Pedagogia, tendo sido propostas algumas alternativas, no sentido de que as Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores assumissem uma única postura – Pedagogia e Licenciaturas – e que fosse diferente em relação às demais diretrizes.

Nesta perspectiva, em 1981, foram realizados seminários regionais promovidos pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino Superior, ocasião em que o Comitê Pró-Formação conclamou todas as Universidades a participarem desse evento. As discussões, no entanto, não atingiram a profundidade esperada, e esses seminários se transformaram em reuniões preparatórias com vista à realização de um Encontro Nacional, o que gerou documento final, cuja

participação, em sua elaboração, foi mais efetiva de professores ligados ao curso de Pedagogia, o que deveria ter acontecido, também, com os professores das Licenciaturas.

Na opinião de Brzezinski (1996, p. 19), este documento enfatizou “o início do desatrelamento das amarras oficiais”, uma vez que ele continha as exigências feitas pelos educadores ao Estado, consideradas essenciais ao desenvolvimento de propostas de reformulação de cursos. Por sua vez, os educadores participantes desse Encontro Nacional apresentaram como proposta, em linhas gerais, que

[...] todos os cursos de Licenciaturas deveriam ter uma base comum nacional, uma vez que o objetivo maior era formar professores. O exercício da docência expressaria a base da identidade profissional de todo educador (Id. *ibid.*).

Com relação à base comum nacional, no processo de formação do educador, o documento da ANFOPE (1992) sugeria que essa não se deveria pautar, apenas, em um currículo mínimo, mas sim em uma concepção básica de formação desse educador. É digno de consideração reafirmar que o trabalho docente é base da formação do profissional da educação para atuar em qualquer nível de ensino. Os princípios que sustentam essa base comum nacional são, portanto, instrumentos que garantem a formação unificada desses profissionais e estão explicitados através de seis linhas básicas e norteadoras que, inter-relacionadas e ativas, buscam a orientação e a definição dos cursos de formação de educadores.

Destaque-se que as linhas básicas e norteadoras, conforme a ANFOPE (1992), são:

- sólida formação teórica sobre o fenômeno educacional que permita a apropriação do trabalho pedagógico, criando condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira;
- unidade entre teoria e prática que implica assumir uma posição em relação a produção de conhecimentos que penetre a organização curricular dos cursos impedindo a mera justaposição da teoria/prática em uma grade curricular;
- gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica na direção de apreender o

significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola;

- compromisso social e ético do profissional da educação como destaque para a concepção sócio-histórica de educador, incentivando a análise política da educação e das lutas históricas travadas por esses profissionais e articuladas com os movimentos sociais;

- trabalho coletivo entre professores e alunos como eixo norteador do trabalho docente na universidade, e de redefinição da organização curricular. Através do trabalho pedagógico será possível construir um projeto político curricular de responsabilidade do coletivo escolar;

- articulação entre formação inicial e continuada assegurando solidez teórico-prática já na formação inicial favorecendo o diálogo entre o lócus de formação e o mercado de trabalho.

A proposta de Base Comum Nacional enfatiza a importância da formação do profissional da educação, seja no curso de Pedagogia, seja nas demais Licenciaturas. No entender da ANFOPE, seria a possibilidade de desenvolver no educador o compromisso político aliado à consciência crítica, com vistas à organização de um corpo teórico, fundamentado nos conhecimentos sociológicos, filosóficos, psicológicos e políticos, comum a todas as Licenciaturas.

Salienta-se que os eixos curriculares não se constituem em alternativas acabadas. Cada instância formadora poderá propor a organização curricular, respeitando a base comum nacional. Neste sentido e, considerando essas linhas norteadoras, a concepção da ANFOPE (1992, p.14), é de que

[...] haverá uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição, de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras. (Escola Normal, Licenciatura em pedagogia, demais Licenciaturas específicas).

Na realidade, os educadores defendiam a necessidade de reformular os currículos dos Cursos de Licenciaturas, tendo em vista transpor a dimensão do reformismo, e daí expressarem uma formação de educador, bem mais comprometida com o processo democrático brasileiro.

A partir desse quadro, as Universidades brasileiras desencadearam um processo de articulação, ao realizar Fóruns nacionais e estaduais, objetivando, assim, abrir uma ampla discussão em torno das questões que envolvem as Licenciaturas, como também o sistema educacional brasileiro, com o intuito de detectar as condições e as práticas formativas adequadas a essa formação.

Nesse contexto, discutia-se a função social da Universidade, a partir da formação de professores críticos reflexivos capazes de promover, de forma responsável, a socialização dos conhecimentos historicamente adquiridos, o que certamente geraria inúmeras transformações.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, ao tratar das questões que envolvem a formação docente, impõe a necessidade de repensar, como um todo, o processo de formação de professores, o que não diferencia muito da posição assumida pela ANFOPE. De acordo com Pereira (2000, p.73),

[...] essa Lei determina que a formação docente para a educação básica aconteça em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e séries iniciais a oferta em nível médio, na modalidade normal.

Dessa forma, se por um lado, abrem-se as possibilidades de formação dos profissionais da educação, que poderá acontecer em nível superior ou médio, por outro, criam-se condições para que esse processo de formação aconteça em Universidades, Institutos Superiores, Curso Normal Superior ou Licenciaturas especiais também para portadores de curso superior.

Fica claro, diante dessa imposição, que as discussões em torno das questões básicas do curso de Pedagogia foram, na verdade, menosprezadas pela criação dos Institutos Superiores, que, a partir de então, assumiram a condição de instância formadora de professores nos níveis inicial, continuada e complementar.

Outro ponto destacado na atual Lei de Diretrizes e que tem reflexo imediato nos cursos de Pedagogia é o que determina o artigo 87 do Título IX - Das

Disposições Transitórias, que estabelece a chamada Década da Educação,¹⁶ em que somente serão admitidos, nos quadros do magistério, professores habilitados em nível superior ou que tenham adquirido essa formação em serviço. Por outro lado, o artigo 62, da mesma Lei, acata como “formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, aquela oferecida em nível médio na modalidade normal”. Fica evidente que as disposições transitórias provocam o desmoronamento das escolas normais em todo o País, ao tempo em que incentiva a corrida desenfreada dos cursos de Pedagogia, na perspectiva de formar professores para os níveis iniciais de ensino.

Mesmo garantindo a formação docente nos cursos de Pedagogia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, no seu artigo 64, ainda mantém a garantia da formação dos chamados especialistas da educação, ao tempo em que define a missão do Curso de Pedagogia. O citado artigo assim define essa formação:

[...] a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da Instituição de ensino, garantida nessa formação, a base comum nacional.

A partir da criação e instalação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores, ampliam-se as discussões sobre as questões da formação de professores para as séries iniciais no Curso de Pedagogia. Posições divergentes foram assumidas, pois, enquanto um grupo concordava com a continuidade da formação de professores nesse curso, um outro grupo se sustentava na hipótese de que, se já haviam sido criadas e instaladas instituições próprias para realizar essa formação, não havia razão para manter essa duplicidade de cursos para atender a mesma finalidade, uma vez que, para esse grupo, caberia ao Curso de Pedagogia formar, apenas, os especialistas em educação.

¹⁶ Período que vai de 1996 a 2006, quando da promulgação da Lei n. 9.394/96.

As discussões em torno dessa postura deram origem ao Parecer CNE 970/99,¹⁷ o qual assegurava que “não devem ser autorizadas às habilitações para o magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental e educação infantil nos cursos de Pedagogia, mas somente nos Cursos Normais Superiores”.

A partir dessas discussões, o citado Parecer é agregado ao Decreto n. 3.276/99,¹⁸ no qual ficou determinado que “a formação em nível superior de professores, para atuação multidisciplinar destinada ao magistério infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. Este Decreto, além de arbitrário, foi responsável pela insatisfação entre alunos e profissionais da educação, insatisfação essa que abriu espaço para que as entidades representativas¹⁹ se mobilizassem, com o intuito de lutar contra as determinações ali contidas.

Os protestos e as inúmeras manifestações se consolidaram em uma proposta de alteração desse Decreto, que foi encaminhada ao Exm^o Senhor Presidente da República, em 09 de maio de 2000. As entidades representativas tiveram que aguardar 90 dias para que, em 07 de agosto, fosse baixado o novo Decreto de n. 3.554/00,²⁰ dando nova redação ao artigo 3^o do Decreto n. 3.276/99, em que a expressão “exclusivamente” é substituída por “preferencialmente”.

Diante das determinações contidas no citado Decreto, os Institutos Superiores com seus Cursos Normais deixam de ser os espaços exclusivos de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, garantindo, dessa forma, aos cursos de Pedagogia o direito de, também, formar professores para esses níveis de ensino.

Com a promulgação dessa Lei, novas medidas são tomadas em nível federal, com o intuito de redirecionar o sistema educacional no País. São medidas que buscam definir uma política educacional com interesses próprios, que o

¹⁷ Parecer CNE/CES n. 970/97 de 09/11/1999, que trata do Curso Normal Superior e Habilitação para o Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia, de autoria dos relatores Eunice Ribeiro Durham, Abílio Afonso Baeta Neves e Yugo Okida.

¹⁸ Decreto n. 3.276/99 de 06/12/1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências.

¹⁹ Além da ANFOPE, entidades como ANPAE, ANPED, FORGRAD, FORUMDIR participaram desse processo de mobilização.

²⁰ Decreto n. 3.554/00 de 07 de agosto de 2000 dá nova redação ao § 2^o do artigo 3^o do Decreto n. 3.276/99.

momento requer, podendo se destacar, neste conjunto de medidas, as Diretrizes para a formação inicial de professores para a educação básica.

Estas diretrizes tinham como ponto principal a necessidade da realização de diagnóstico da situação em que se encontrava a educação brasileira, quanto ao processo de formação de professores, evidenciando que os problemas da educação básica existem em função da má-formação do professor que ali atua.

Neste contexto, são aprovadas as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, através do Parecer 009/01,²¹ ficando estabelecido que a formação de professores deverá ser feita em curso de licenciatura plena independente da instituição formadora. Ainda nesse período, foram definidos, através do Parecer n. 021/01,²² o mínimo de carga horária e duração desses cursos, sendo que, posteriormente, esse Parecer sofreu alterações com a aprovação do Parecer n. 028/01, que define carga horária mínima de 2.800 horas, sendo que 2.000 horas se destinam as atividades acadêmicas, 400 horas à prática pedagógica e mais 400 horas de estágio supervisionado, a partir da segunda metade do curso, sendo que esse total deve ser cumprido em no mínimo 03 (três) anos.

Para os estudiosos dessa problemática (Gatti, 1997; Brzezinski,1996; Pereira, 2000), são inúmeros os percalços que envolvem a profissão docente no Brasil, chegando a exceder os próprios limites dos cursos de formação acadêmica, emanando uma série de problemas, com conseqüências graves para os cursos de licenciatura, merecendo destaque a mudança evidenciada no perfil do aluno que, muitas vezes, busca a licenciatura face à pressão do mercado de trabalho ou da família, quanto à possibilidade de obter emprego em menor espaço de tempo.

Portanto, analisar o Curso de Pedagogia desatrelado da formação de professores seria, conforme esclarece Scheibe (1999, p.235),

²¹ Parecer CNE n. 009/01 de 08/05/2001 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

²² Parecer CNE n. 021/01 de 06/08/2001 dispõe sobre a duração e a carga horária dos Cursos de Formação de Professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

[...] deixar de contemplar a complexidade da história do curso e da formação de professores no país. [...] como espaço de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, não apenas tem o papel de vincular essa formação ao ensino universitário, mas principalmente e ainda o de superar a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional.

A constatação desses fatos nos leva à conclusão de que o Curso de Pedagogia ainda enfrenta uma crise imensurável, quanto à definição de sua identidade; e essa crise provavelmente seja a mais séria pela qual tenha passado, desde sua criação nos anos 30 do século XX. O que se pode observar é que a formação oferecida pelo curso ainda oscila entre a docência e a especialização, na preparação do pedagogo generalista como bacharel.

Dando continuidade às discussões sobre a Pedagogia, vamos tecer considerações acerca do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, para entender a sua inserção no contexto nacional, dando destaque às modificações sugeridas pelas entidades representativas e pelos documentos da UFPI em Colegiado, consolidadas no texto final do novo currículo do curso, implantado desde 2002.

2.2 O Curso de Pedagogia no âmbito da UFPI

Constitui o *lócus* da nossa pesquisa o Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI,²³ no qual atuam os professores envolvidos.

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPI – Campus de Teresina – foi criado em 1973, como um Curso de curta duração, sendo reformulado já no ano seguinte, quando se deu a autorização, através do Ato da Reitoria n. 237/75, para que este passasse a funcionar como Licenciatura Plena em 1975.

Nesse contexto, a proposta do curso era formar pedagogos para que pudessem atuar como docentes ou como técnicos em assuntos pedagógicos, nas áreas de Supervisão, de Administração e de Orientação Educacional. Já em 1983,

²³ A partir desse momento, utilizaremos a sigla UFPI para nos referirmos à Universidade Federal do Piauí.

quando da avaliação do Curso, foi detectada a necessidade de mudanças, no sentido de superar as defasagens e limitações do currículo vigente, com vistas a propor uma formação em que o pedagogo estivesse apto a trabalhar e conviver com as transformações sociais provocadas pelas inovações tecnológicas, em uma sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que são exigidas mudanças de atitudes por parte dos que participam do contexto escolar. Para completar o quadro, no qual se inscreve o nosso trabalho, passaremos a descrever sucintamente a proposta de formação do Curso de Pedagogia, atualmente em vigor na UFPI.

2.2.1 Um novo contexto de formação docente

A mais recente reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UFPI – Campus de Teresina foi aprovada, através da Resolução n. 190/02.²⁴ Esse novo currículo privilegia como áreas integradas de formação profissional do pedagogo, a *Docência* e a *Gestão Pedagógica*, objetivando uma formação sólida que capacite esse profissional para atuar como docente no magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental e na área de Gestão Educacional, para atuar nas instituições escolares e não escolares, bem como na produção e difusão do conhecimento no campo educacional.

A reformulação desse Currículo apresenta-se como uma necessidade básica, no sentido de que o Curso possa se adequar às reivindicações feitas por professores e alunos, ao longo desses anos, como também às diretrizes elaboradas pela ANFOPE. Esta decisão, conforme esclarece a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFPI (2003, p. 10),

[...] foi tomada a partir do reconhecimento de que a complexidade do aprendizado na fase inicial de escolarização e as altas estatísticas de fracasso escolar [...] exigem maior competência dos professores que aí atuem, o que requer uma formação acadêmica mais consistente do ponto de vista teórico e metodológico.

Ao analisar a proposta, é possível perceber que a grande preocupação se concentra na possibilidade de oferecer conhecimentos básicos que garantam ao

²⁴ Resolução n. 190/02 de 16/12/2002 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPI.

profissional ali formado desempenhar, de forma competente, as tarefas pedagógicas de docente e de gestor nos diferentes espaços em que a necessidade de atuação desse profissional se manifeste. Isso define, de maneira clara, que a atividade do pedagogo tem a docência como base, mas não como limite.

É possível perceber nessa proposta a preocupação constante, no sentido de garantir melhor e maior qualidade na formação do pedagogo, ampliando seu campo de atuação e garantindo conhecimentos mais consistentes no âmbito da ciência pedagógica, voltada à teoria e à prática da educação escolar e não escolar orientada pela dimensão teórica que assegure a necessária inter-relação entre os papéis do professor, como mediador e estruturador da aprendizagem, do aluno, como ser aprendiz, que busca o saber ao longo da vida, tornando-se observador e questionador do mundo, de si e dos outros, atribuindo sentido aos objetos, ao conhecimento, às interações e à escola enquanto espaço aberto e flexível no qual se procura e se produz conhecimento.

Os pressupostos que indicam as mudanças na formação do pedagogo buscam o aperfeiçoamento dessa formação, na tentativa de tornar esse profissional mais competente e capaz de lidar com desafios e problemas da educação, destacando sua capacidade crítica e criativa, bem como seu espírito investigativo. Nesta perspectiva, a nova estrutura curricular do curso de Pedagogia (2003, p. 11) fundamenta-se nos seguintes pressupostos:

- sólida formação teórico-metodológica, alicerçada nos saberes pedagógicos e saberes afins, a partir dos quais se fará a análise da organização social do sistema educacional e da especificidade da educação básica;
- formação político-social que proporcionará ao Pedagogo a compreensão crítica das políticas e projetos educacionais, bem como o desenvolvimento de atividades que demonstrem o compromisso com a construção de um projeto educacional que priorize e expresse uma educação efetivamente e socialmente referenciada.

Essa reformulação demonstra, principalmente, a necessidade de formar o profissional pedagogo, para atuar nas várias dimensões do trabalho pedagógico, com capacidade crítica e espírito investigativo.

O fundamento básico do novo currículo de Pedagogia é o paradigma teórico-prático que busca uma visão crítica da realidade educacional. Desta forma, os princípios curriculares indicam o comprometimento com a compreensão e explicitação da realidade educacional do Estado do Piauí, e com a eficiência técnica, nos aspectos éticos e políticos da crítica e da transformação social. De modo específico, tais princípios propõem a formação de um profissional capaz de refletir e de investigar a própria prática. Nesse sentido, o currículo orienta-se, segundo as diretrizes abaixo relacionadas:

- a docência é a base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à prática do trabalho pedagógico;
- o trabalho pedagógico é o foco formativo do profissional da educação;
- o curso de formação básica do profissional da educação deve proporcionar sólida formação teórica em todas as atividades curriculares.

Essas diretrizes objetivam permitir o contato do aluno com a realidade do campo de trabalho, para solidificar a relação teoria/prática, propiciar ampla formação cultural, incorporar a pesquisa como princípio educativo, desenvolver o compromisso social com a docência e proporcionar a reflexão crítica sobre a formação do professor.

Tendo como referência essas diretrizes, foram definidos os princípios curriculares do Curso de Pedagogia da UFPI, assim determinados, e que estão presentes na proposta Curricular em vigor (2003, p. 12-14):

- 1 - fundamentação epistemológica da Pedagogia como ciência para assegurar na formação do pedagogo, o estudo da Pedagogia como Ciência da Educação;
- 2 - concentração das matérias curriculares em conteúdos da Pedagogia para a construção de uma sólida formação em conhecimentos e saberes educacionais;
- 3 - sólida formação teórica no campo da pedagogia para a compreensão da totalidade do processo educativo, desenvolvendo estudos que proporcionem ao aluno condições de exercer a análise crítica da realidade educacional local, regional e nacional;

4 - relação orgânica entre teoria e prática integrada ao longo do curso, enfatizando no cotidiano escolar as dimensões ação-reflexão-ação;

5 - interdisciplinaridade princípio que apresenta a Pedagogia como ciência prática que necessita da contribuição de outras ciências para explorar o seu objeto de estudo;

6 - especificidade como curso de formação de professores da educação porque tem a docência como núcleo o formador e a gestão educacional como organização do trabalho educacional;

7 - política de interdepartamentalização princípio que demonstra que a estrutura curricular do curso está organizada de forma a promover o trabalho integrado entre os diversos departamentos acadêmicos que oferecem as disciplinas curriculares;

8 - vinculação com a educação básica, prioritariamente com a escola pública para destacar o estudo de temas questões e problemas próprios da educação básica e da escola pública;

9 - flexibilidade curricular para possibilitar ao aluno a garantia de plenificação do seu currículo disciplinas eletivas, estudos independentes (monitorias, programa de iniciação científica), estudos complementares, cursos em áreas afins, participação em eventos científicos na área da educação, cursos seqüenciais correlatos à área, outros.

Ao fazer um paralelo entre os princípios curriculares que norteiam o Curso e a Grade Curricular utilizada na formação do profissional pedagogo, é possível perceber uma coerência interna, que se manifesta na própria organização dos blocos dentro do currículo; ou seja, há uma preocupação no sentido de que o aluno tenha a oportunidade de construir esse referencial teórico de maneira bastante articulada, e isso se evidencia pela seqüência lógica em que os conteúdos são dispostos na grade curricular (Anexo VI).

A partir dessas diretrizes, o objetivo do Curso de Pedagogia da UFPI, de acordo com a Proposta (2003), está orientado no sentido de formar o profissional comprometido com as questões educacionais locais, regionais e nacionais, bem como com a realidade social, de modo crítico e transformador.

Partindo desse objetivo amplo, o Curso estará empenhado, segundo a Proposta Curricular (2003, p. 15), em formar profissionais com capacidade para:

- atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

- atuar na docência das disciplinas pedagógicas em cursos de formação do profissional docente;
- atuar no exercício de gestão educacional e de atividades gerais de assessoramento pedagógico como profissional técnico-pedagógico na escola e em outras instituições que desenvolvam ações educativas;
- desenvolver estudos, serviços de extensão e pesquisas sobre questões educacionais visando contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, priorizando a escola pública;
- situar-se no momento histórico, reconhecendo suas potencialidades e limitações, assumindo compromissos éticos com a valorização dos profissionais da educação e a defesa da escola pública, bem como uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Para garantir a formação proposta por esse curso, o currículo está respaldado em dimensões nas quais estão contemplados os conhecimentos relativos: a reflexão crítica sobre a escola, a educação e a sociedade; sobre o exercício da atividade docente e sobre a gestão e a organização do trabalho pedagógico, nas várias formas de educação. Portanto, a característica basilar desse currículo reside na relação que se estabelece entre o ensino acadêmico-científico e o campo de atuação desse profissional.

É possível perceber nessa organização curricular o destaque dado a uma disciplina em cada bloco, cuja função é garantir a articulação orgânica, com o papel de estabelecer a relação dos conhecimentos teóricos com a prática social e as práticas concretas de educação. Na sua integração com o processo de ensino, a pesquisa proporcionará a entrada do aluno na realidade social e educacional, já a partir do segundo semestre letivo do Curso, e terá a sua culminância através do Trabalho de Conclusão.

No contexto dessa organização curricular, estão definidas três modalidades de disciplinas: obrigatórias, optativas e eletivas, além de outras atividades curriculares, tais como: seminários temáticos e estudos independentes, que, no seu conjunto, compõem às áreas de conhecimentos do Curso. As disciplinas obrigatórias garantem ao aluno formação teórica sólida, consistente dos conteúdos da Pedagogia e das ciências afins, além de oferecer conteúdos de caráter instrumental da prática pedagógica, que se constituem na parte substancial do Curso. As disciplinas optativas buscam o aprofundamento dos conteúdos próprios de

campo mais especializado da atuação do pedagogo, oferecendo ao aluno novos elementos para sua formação profissional, bem como o incentivo necessário, objetivando a continuidade dos estudos em nível de Pós-Graduação. O aluno deverá cursar, obrigatoriamente, duas disciplinas optativas de 60 (sessenta) horas.

No que diz respeito às disciplinas eletivas, elas têm a finalidade de ampliar e enriquecer os conhecimentos do aluno, a partir de seu interesse em estudar conteúdos específicos de outros cursos, mas que tenham afinidades com a ciência pedagógica e constituam-se em elemento integralizador do currículo, sendo obrigatória uma disciplina de 60 (sessenta) horas.

Os Seminários Temáticos, cuja carga horária é de 15 (quinze) horas o que corresponde a 01 (um) crédito, abordarão os temas clássicos e emergentes, específicos ou de áreas afins à educação. Ao todo serão 04 (quatro) seminários obrigatórios, perfazendo o total de 60 (sessenta) horas; estes acontecerão no decorrer do processo formativo, sendo articulados pelo coordenador do Curso e viabilizados pelos departamentos, através dos docentes. Esses seminários são prioritários para os alunos de Pedagogia.

Os Estudos Independentes, como, por exemplo, monitorias, estágios extracurriculares, programa de iniciação científica, participação em eventos científicos e outros não se configuram disciplinas, no sentido próprio do termo, mas sim como atividades voltadas para a área da Educação, e que são necessárias à formação do pedagogo. Portanto, torna-se obrigatório o cumprimento das disciplinas optativas que totalizam 120 (cento e vinte) horas.

A prática de ensino será a atividade que irá permear o Curso a partir do sexto semestre, e se articulará com as demais disciplinas, com base em procedimentos de observação direta e reflexão do futuro pedagogo, com vistas a atuação mais contextualizada enquanto profissional. De acordo com as normas legais,²⁵ essa prática está inclusa em dois elementos: a prática enquanto componente curricular e a prática enquanto estágio supervisionado, cuja carga horária é de 800h.

No caso específico da UFPI, a proposta contempla um total de 840 horas, no entanto, essa medida ainda será regulamentada, através de documento próprio,

²⁵ Resolução n. 02/2002 do Conselho Nacional de Educação.

comum a todos os cursos de licenciaturas, oferecidos por essa IES. Os desdobramentos do currículo em áreas e disciplinas, bem como a organização curricular estão nos anexos (IV e V) desta pesquisa. Destaque-se que é esta a proposta de formação que está sendo viabilizada pelos partícipes.

2.3 Contando histórias de professores no Curso de Pedagogia

A necessidade de apreender como esses profissionais se vêem como sujeitos, atores sociais, inseridos em um grupo social ou simplesmente como pessoas, indivíduos únicos, é o que nos impulsiona à análise privilegiada neste capítulo. Nessa perspectiva, recorreremos à memória, uma vez que nos permite organizar as lembranças no presente, dando-lhes novo sentido, como nos sugere Tompson (1997, p. 57):

O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. [...]. As histórias que relembramos não são representações exatas do nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem à nossa identidade e aspirações sociais.

Nesse sentido, conforme o autor nos esclarece, podemos dizer que é com base nas nossas recordações que somos impulsionados a redimensionar nossos propósitos buscando atribuir-lhes novos sentidos.

O maior volume de informações que o ser humano internaliza ocorre através do sistema verbal, ou seja, através de leituras que são arquivadas na memória para utilização em outros contextos, por meio da palavra.

O indivíduo é considerado um ser que agrega o social e o biológico e, ao interagir com outros seres, em uma atividade comum, tendo por intermédio a linguagem, constitui-se e desenvolve-se como sujeito.

Luria (1987, p. 22) considera a aparição da linguagem como um fator decisivo no processo de passagem da conduta animal à atividade consciente do homem. Isto porque “surgiu nas pessoas a necessidade imprescindível de uma comunicação estreita, a designação da situação laboral na qual tomavam parte”.

Com o surgimento da linguagem, foi sendo constituído todo um conjunto de sistemas de códigos, que passou a ser utilizado para designar objetos. Esse sistema teve sua marca decisiva para o desenvolvimento posterior da atividade consciente do homem. Conforme nos esclarece Luria (1987, p. 22):

A linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que, sem o trabalho e a linguagem no homem não se teria formado o pensamento abstrato “categorial”.

O ser humano nasce e cresce como um ser biológico, no entanto, nesse percurso, transforma-se e é transformado em sujeito, devido à apropriação da experiência em sociedade; experiência essa que é transmitida diretamente pelo uso da linguagem. Isso nos esclarece a razão pela qual Vygotsky (1994) compreende o ser humano como único e indissociável.

À proporção que o homem se apropria das normas construídas por sua cultura, passa a transformá-las, e estas a interferir na sua maneira de ser. Logo, a constituição do indivíduo é o resultado de sua relação dialética com o mundo; isto é, o ser humano modifica a natureza que, por sua vez, modifica a maneira de pensar desse mesmo homem. Por conseguinte, o seu desenvolvimento não se efetiva a partir da soma dos fatores biológicos e sociais, mas sim na interação dialética que ocorre entre esses fatores.

Sob este aspecto, Luria (1979, p. 39) entende por memória:

O registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios.

Os fenômenos da memória, aos quais o mencionado autor faz referência, podem se manifestar tanto no campo das emoções quanto no das percepções, e ainda como ajuda nos processos motores e na experiência intelectual. A atividade mnésica, segundo Luria (1979, p. 68),

[...] é uma formação especificamente humana que não ocorre nos animais. No processo de formação da habilidade ou do reflexo condicionado, provoca-se no animal uma determinada atividade que, ao repetir-se, se conserva, embora só no homem o processo de memorização se torne tarefa especial e a fixação do material na memória bem como o apelo consciente para o passado com a finalidade de memorizar o material aprendido constitui uma forma de especial de atividade consciente.

Em seus estudos, Vygotsky (1994) enfatiza que existem dois tipos deferentes de memória: a memória mediata e a memória mediada. A memória não mediada se manifesta em um contexto no qual as operações psicológicas necessariamente não precisam estar associadas às operações psicológicas que acompanham a memória mediada. Quanto à memória mediada, Vygotsky (2003, p. 43) afirma que:

Quando se estuda a memorização mediada, ou seja, como o homem memoriza apoiando-se em determinados signos ou procedimentos, vê-se que o lugar da memória no sistema das funções psíquicas muda. O que na memorização imediata a memória obtém de imediato, na memorização mediada obtém-se com a ajuda de uma série de operações psíquicas, que podem não ter nada em comum com a memória; produz-se, por conseguinte, uma espécie de substituição de certas funções psíquicas.

A verdadeira essência da memória, de acordo com Vygotsky (1994), reside no fato de que os seres humanos são únicos capazes de recordar fatos passados, com a ajuda de diferentes signos, dentre os quais destacamos a palavra.

As estruturas do pensamento do homem tendem a transformar-se no decurso da história da humanidade, e essas transformações se efetivam a partir do contexto sócio-cultural no qual esse homem está inserido.

Dentre os vários tipos de memória, destacamos a memória verbal, por ser a modalidade mais elevada e essencialmente humana. Luria (1979, p.67) nos esclarece que a memória verbal,

[...] é sempre uma transformação da informação verbal, uma discriminação do que nesta há de mais substancial, abstraído do secundário, sendo ainda uma retenção não das palavras imediatamente percebidas, mas das idéias transmitidas pela comunicação verbal.

Nesse sentido, a memória verbal busca a redefinição do material a ser comunicado, que se efetivará com base na abstração dos detalhes secundários e da generalização dos momentos essenciais da informação.

São esses aspectos, que se configuram na memória do professor, que vão dar os contornos necessários, no sentido de que ele possa entender o desenvolvimento de sua prática, a partir de relatos cujo objetivo maior é contextualizar o seu percurso de formação. Ao lançar um olhar sobre o seu passado, conforme nos esclarece Bueno (1998, p. 15-16):

Os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação [...] imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras.

É, portanto, no refazer, no olhar para trás, que os professores tecem suas histórias, e, delas, extraem o que há de mais relevante no trato com sua prática, com o seu fazer. A partir desse tecido, ele terá inúmeras possibilidades de ressignificar suas experiências, buscando adequá-las, conforme a situação venha a exigir; pois, quando os sujeitos se reportam ao passado, fazem uma seleção, dentre todos os fatos, na tentativa de identificar aqueles que podem ser divulgados, visto que a relevância de um determinado fato vai dar o real sentido ao relato da própria vida.

2.4 Tornar-se professor (a)

A possibilidade de protagonizar a própria vida pressupõe, dentre outras coisas, penetrar em si próprio, para distanciar-se de si, desconstruir e reconstruir suas experiências e teorizar sobre elas. É, portanto, esse movimento que constitui, na expressão de Cunha (1998, p. 40), “um processo profundamente emancipado em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando sua trajetória”.

Partindo dessa perspectiva, e de acordo com Souza (2005, p.53), é possível enfatizar que:

A escrita da narrativa remete o sujeito para uma dimensão de auto-escuta de si mesmo, como se tivesse contado para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida por meio do conhecimento de si.

Portanto, narrar é um processo formativo, porque permite ao narrador organizar suas experiências. À medida que o professor organiza suas idéias para relatar, sejam orais ou sejam escritas, ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva, e, com isso, termina fazendo uma auto-análise que lhe poderá oferecer novas bases de compreensão da sua própria prática.

No entanto, é importante destacar, nesse contexto, que não é suficiente, apenas, dar voz ao professor; é preciso que este seja capaz de refletir sobre o seu processo de formação, para assim criar bases sólidas no sentido de melhor compreender a sua prática.

Nesta pesquisa, entendemos que esses relatos precisavam constituir-se em espaços coletivos de socialização e de confronto, para que se pudesse pensar reflexivamente, compartilhando das diferentes trajetórias vividas por nossos colaboradores.



Foto 2 - Encontro para reflexão dos diários dos partícipes, realizado em agosto de 2004.

Fonte: Pesquisa direta da autora.

Quando solicitamos aos colaboradores que se debruçassem sobre o seu passado, na tentativa de recuperar suas histórias, seja nas relações com a escola, com os conhecimentos, com os professores, seja consigo próprios, buscamos chamar a atenção para o fato de que, quando o nosso objeto de pesquisa é a formação do outro, todas essas dimensões de nossa história pessoal ganham destaque. É nessa perspectiva que acreditamos que as próprias práticas profissionais desses indivíduos, enquanto docentes, estão relacionadas aos processos formativos a que se submeteram, ao longo de sua trajetória de formação.

Falar dos modelos formativos pressupõe a possibilidade de evidenciar o que diferencia um professor de outro nesse contexto de formação, considerando as especificidades, peculiares aos modelos aqui abordados, uma vez que são as perspectivas teóricas, nas quais os pesquisadores fundamentam a sua prática, que irão oferecer os elementos essenciais para promover essa identificação.

Os modelos apresentados na perspectiva de Contreras (2002, p. 90) se delineiam a partir das três tendências básicas, quais sejam: o profissional técnico, o profissional reflexivo e o profissional crítico, considerando que são essas concepções que nos auxiliam a melhor compreender o que seja a atividade de ensinar, bem como o significado que a autonomia docente assume nesse contexto. Para esse autor, a idéia central na qual se apóia o modelo da racionalidade técnica é

a de que “[...] A prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico previamente disponível que procede da pesquisa científica” (Id. *ibid.*).

Assim, a prática educacional se efetiva na aplicação do conhecimento científico, e as questões educacionais são discutidas na perspectiva de que podem ser solucionadas de maneira objetiva, a partir de procedimentos previamente estabelecidos.

A explicação de Ramalho, Núñez e Gauthier (2003, p. 39) vem reforçar nossas colocações, ao enfatizarem que, [...] na formação baseada no racionalismo técnico, o professor está limitado de interagir com outros profissionais, pois é pensado como um consumidor de conhecimentos científicos produzidos por outros.

Esse comportamento faz com que o professor não busque investigar, no sentido de aprofundar essa relação de trabalho, tornando-o cada vez mais dependente do conhecimento produzido por outras pessoas.

Partindo dessa premissa, Contreras (2002, p. 102) nos oferece uma definição clara desse profissional, ao enfatizar que o docente técnico é aquele:

[...] que assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte do seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão-somente seu cumprimento de forma eficaz.

O segundo modelo de formação tem como elemento fundamental a prática reflexiva, e se constrói com base em processos reflexivos, capazes de superar as práticas fossilizadas, e assim avançar na investigação, que será desencadeada a partir dessa prática.

Schon (1992), em seus estudos, defende o processo de reflexão, no qual a ação possa ser analisada com base na situação em que o professor se encontra, possibilitando-o a conduzi-la da forma mais adequada. Nesse sentido, torna-se necessário partir de como normalmente essas atividades ocorrem em seu cotidiano, fazendo a distinção entre “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”.

A maneira mais adequada para formar o professor, no sentido de que ele possa atuar eficientemente nas situações imprevisíveis, é oferecer elementos para que possa torná-lo capaz de refletir sobre as situações problemáticas presentes no seu dia-a-dia, fazendo-o avaliar sua ação e o seu resultado, para que assim ele disponha de elementos capazes de reconstruir e reorganizar a sua prática.

Diferentemente do modelo anterior, no qual a atividade do professor se efetiva de maneira externa, o profissional reflexivo compreende que faz parte do contexto e deve se utilizar dessa compreensão para melhor entender como se manifesta a sua contribuição.

O profissional que tem clareza da sua atividade não pode restringi-la ao cumprimento de metas pré-estabelecidas alheias à sua prática, mas deve estar aberto para ressignificar o limite dessa atividade a partir da análise que faz de suas próprias ações.

O terceiro modelo de formação, o intelectual crítico, faz uma aproximação dos modelos já destacados, considerando que teoria e a prática devem estar atreladas, pois o interesse evidenciado pela reflexão se manifesta na possibilidade de aproximar e analisar questões específicas da realidade que se manifesta em contextos mais amplos. Esse modelo, conforme Contreras (2002, p. 185), sugere que:

[...] tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem naturalmente pelo mero fato de participarem de experiências que se pretendem educativas.

Isso mostra, de maneira evidente, que o intelectual crítico se preocupa em potencializar uma prática profissional que garanta o desenvolvimento de ações educativas, buscando, dessa forma, a transformação dos aspectos inerentes ou não a essas ações. Isso leva a crer que esse profissional busca refletir para transformar o ensino em uma atividade mais justa e democrática, com vistas à democratização da sociedade como um todo.

Refletir criticamente seria a garantia do professor, no sentido de avançar na busca de transformações da sua prática, a partir de sua própria transformação como intelectual crítico, sendo necessária, portanto, a tomada de consciência dos valores e ideologias implícitas na sua atividade, para então buscar desenvolver uma ação transformadora.

Com base nos modelos descritos, e a partir dos relatos dos pesquisadores, foi possível identificar alguns elementos constitutivos das marcas deixadas por essas experiências iniciais, como também das demais que delas se originaram.

A origem socioeconômica é apontada, nos relatos aqui apresentados, como um ponto fundamental que motivou nossos parceiros na busca da escolaridade. Conforme suas falas, esses professores expressam de forma bastante evidente o contexto no qual nasceram e foram criados, bem como a importância no poder de decisão dos pais sobre os filhos.

Escrever minhas experiências acadêmicas e profissional neste momento significa para mim fazer uma leitura da minha história de vida. Filha de professora fui incentivada por minha mãe para seguir sua profissão primeiro porque desde criança nas brincadeiras eu gostava de desempenhar o papel de professora, segundo por ser filha de família pobre precisava começar a trabalhar cedo e terceiro pelo orgulho que ela tinha de ser professora pois desempenhava sua profissão com muita dedicação, competência e zelo. Fez questão de alfabetizar seus 10 filhos e abdicou do direito de aposentar-se com 25 anos de magistério. Então naquela época minha mãe já tinha quebrado esse paradigma de casa de ferreiro espeto de pau ela achava que ela como professora é quem deveria alfabetizar os filhos dela ninguém melhor do que ela para alfabetizar os filhos. Fiz o curso pedagógico, influenciada por ela no Colégio Estadual Osvaldo da Costa e Silva na cidade de Floriano, Estado do Piauí e iniciei a minha atividade de magistério na escola em que eu fiz o curso primário e um ano depois vim para Teresina e fui trabalhar numa escola da rede estadual. (extraído do diário autobiográfico escrito por Andorinha).

Eu já estava com sete anos quando eu fui levada para estudar em Parnaíba-Pi. Ainda hoje eu lembro o apito da lancha que soava ao partir e enchia o meu coração de menina, de medo, saudade e dor. Meu pai era um homem rude, um homem do campo não sabia ler nem escrever, sabia apenas assinar seu nome, mesmo assim meu pai na sua ignorância acreditava na educação. Foi justamente por isso por acreditar na educação que ele nos mandou tão cedo, tão criança para uma outra cidade e lá poderíamos estudar. Eu sou de Tutóia no Maranhão e nós já estávamos nessa idade mais ou menos eu tinha sete anos e minha irmã mais velha tinha oito e o papai achava que nós precisávamos estudar, ele dizia que não queria... ele costumava dizer nas suas histórias no dia-a-dia que não queria filhos ignorantes, meu pai não sabia que ele

não era um homem ignorante ele era um homem sábio. (extraído do diário autobiográfico escrito por Santos).

Pertenço a uma família de condição socioeconômica baixa do pequeno município de Regeneração, estado do Piauí. Cresci como aluno dedicado de escola pública, tendo inculcido a idéia de que o estudo é o meio pelo qual as pessoas pobres podem se tornar alguém na vida.[...] Então, filho de mãe costureira e pai músico, convivi com o fluxo contínuo de pessoas adultas em minha casa e com uma ambiência de musicalidade que instigaram-me dons artísticos e de comunicação. Em 1989, meu ingresso no curso normal não foi uma escolha pessoal, mas o resultado da falta de opção local. (extraído do diário autobiográfico escrito por Júlio).

No âmbito escolar meus pais fizeram muitos sacrifícios para garantir o estudo para todos. Minha formação se deu e continua se dando em diferentes instâncias, na Universidade, nos núcleos de estudo, nos cursos de especialização e em minha casa na convivência com minha mãe e minha irmã. Esta experiência familiar é marcante e está presente na professora que eu sou. [...] Eu acredito muito na intuição das mães elas sempre vêem mais do que a gente pensa '[...] eu acho assim os conselhos que elas dão é sempre para o bem e quando a gente...eu acho que ela sabia no fundo ela sabia onde eu ia chegar onde eu cheguei onde eu estou buscando mais. Não sei se foi intuição se foi experiência se era a necessidade dela, algo que anunciava ela viu alguém além do que ela foi, não sei só sei que ela acertou. (extraído do diário autobiográfico escrito por Lena).

Tal como se pode perceber nas transcrições supramencionadas, a idéia é que o estudo será sempre encarado como a possibilidade de ascensão para aqueles que, em uma sociedade dilacerada pelas desigualdades, tiveram suas origens calcadas nos grupos sociais de baixo poder econômico.

Nesse sentido, podemos citar alguns estudos, como, por exemplo, os de Catani (1998), Sousa (2005) e Bozzeto (2000), que confirmam nossas constatações no que se refere à importância atribuída aos estudos como possibilidade de desenvolvimento, principalmente, no campo profissional.

Historicamente, a categoria docente tem sofrido seja com o desprestígio social da profissão, seja por sua descaracterização, ou até mesmo pelas dificuldades evidenciadas no próprio processo de ensino. Há que se entender, nesse contexto, que o professor, em sua trajetória, encontra inúmeros elementos que o impedem de promover essa construção que é social e pessoal. Refletir com o professor sobre sua prática será a oportunidade de efetivar uma análise crítica da

construção/desconstrução/reconstrução do seu próprio processo de profissionalização.

Partindo dessas colocações, e com base no que foi solicitado ao grupo, destacamos alguns “trechos” dos diários produzidos pelos partícipes, procurando mostrar elementos ocultos nesse mundo pessoal, que retratam, na maioria das vezes, o comportamento do professor no desenvolvimento de sua ação. Vejamos como eles se revelam nesse processo de escritura, considerando, principalmente, o modelo de formação por eles vivenciado.

Foi assim que tudo começou... Nas rodas da adolescência eu já fazia os primeiros ensaios para ser professora...Juntava as amigas e, mesmo nas férias tentava dividir o que tinha aprendido, principalmente quando se tratava dos conteúdos de matemática. Era uma atividade prazerosa porque eu gostava muito de poder ajudar minhas amigas a superar suas dificuldades e também de vê-las felizes por conseguir, por meio de minhas explicações, aprender o que não tinham conseguido com o nosso professor. O tempo passou...Ingressei na Universidade para cursar Ciências Econômicas, mas permaneci fazendo rodas de estudo e ensaiando os primeiros passos para ser professora. Mesmo diante desse contexto comecei a perceber que faltava algo mais sistematizado no meu fazer que apenas os conhecimentos específicos pareciam não ser suficiente para o desenvolvimento do trabalho de um professor, foi assim que ingressei no curso Logus II para poder me preparar formalmente para ser professora. [...] já formada em Economia continuei buscando a qualificação para exercer o magistério fazendo primeiramente vestibular para o curso de Pedagogia-Magistério. Ainda como aluna desse curso surgiu o concurso para professor efetivo da UFPI oportunidade que me fez fazer um investimento enorme, pois essa era uma meta que havia projetado para a minha vida e não poderia perder a oportunidade de vê-la concretizada. Os momentos vividos como aluna do curso de Pedagogia da UFPI em Parnaíba foram de grande relevância para o meu desenvolvimento profissional, para a construção da minha profissionalidade. (extraído do diário autobiográfico escrito por Anavi).

Ao concluir o curso de Pedagogia em 1985 fui trabalhar no Instituto Antonino Freire escola de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental ministrando aulas de Didática e prática de Ensino. Embora tenha sido uma experiência impregnada pelos fundamentos do tecnicismo, pois o currículo da escola assim sistematizava suas atividades, isso me levou a questionar o papel do educador, as metodologias e o sistema de avaliação tecnicamente montado com base em comportamentos observáveis, regras de observação de testes. Assim procurei dar continuidade a minha formação, pois com a formação recebida no Curso de pedagogia e as leituras que eu vinha fazendo não eram suficientes para dar respostas para as minhas indagações e desafios, apesar de que o conhecimento e respeito pelas diferenças individuais não tinha o conhecimento suficiente para compreender e encaminhar minha prática de forma a trabalhar como mediadora na construção do conhecimento.[...] Foi na Universidade a partir das leituras e discussões em especial das obras de Paulo Freire “Pedagogia do Oprimido”, Demerval Saviani “Escola e Democracia”, Guiomar Namó de Melo “Magistério de 1º grau. Da competência técnica

ao compromisso político”, Libâneo “Democratização da Escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos” que me abriu novas perspectivas. As idéias desses autores [...] redimensionaram o meu trabalho despertando a consciência e novas expectativas sobre o ato de ensinar e aprender. (extraído do diário autobiográfico escrito por Andorinha).

Eu entrei no curso de pedagogia em 1980 e conclui em 1983. era um modelo totalmente voltado para o tecnicismo onde as práticas de formação não era permitido assim como hoje está sendo feito que o aluno pudesse está problematizando os conteúdos. Os professores hoje trabalham numa perspectiva de problematização de Analise critica dos conteúdos. Nesse modelo formativo o professor colocava, ele falava do conteúdo, mas o aluno não tinha oportunidade de está analisando aquele conteúdo a luz das teorias. O aluno só absorvia os conteúdos. É tanto que quando eu terminei o curso de orientação educacional que fui exercer a profissão eu descobri que a formação que eu recebi não me dava a condição para modificar a situação dos alunos que me procuravam. Eu não tinha conhecimento teórico e prático suficiente que me dessem condições de interferir naquela realidade dos alunos e foi por isso que eu sai para fazer o curso de especialização em orientação educacional na PUC de BH. E essa ansiedade que eu tive durante todo esse percurso profissional foi que me deu, me impulsionou a sempre está buscando uma formação melhor para modificar a pratica pedagógica que vinha exercendo. (extraído do diário autobiográfico escrito por Dina).

Nesses relatos é possível perceber que cada um desses partícipes, com base no modelo de formação vivenciado, destaca, de maneira evidente, a necessidade de entender a complexidade do espaço concreto em que estavam inseridos.

Foi em 81 minha avó matriculou-me na escola normal de Parnaíba-PI onde eu cursei todo o curso Pedagógico. Engraçado é que eu estava fazendo o curso Pedagógico, mas eu não sabia que ia ser professora aí um certo dia eu já esta lá... assim mais ou menos com uns dois meses aí um certo dia eu descobri que estava sendo preparada para ser professora aí eu tomei um choque. Lembro-me perfeitamente que após o primeiro dia de trabalho na volta pra casa eu chorei sozinha, a vida tinha me feito professora. Eu não queria ser professora. Fiquei angustiada porque depois eu descobri que o curso pedagógico havia me ensinado muitos conceitos, mas ele não havia me ensinado o que é que eu devia fazer quando o aluno brigava, quando o aluno gritava, quando o aluno batia no outro, quando o aluno desrespeitava a professora. [...] aí eu descobri que o curso pedagógico não tinha me preparado realmente para essas coisa, eu tinha o conhecimento, tinha a habilidade, tinha uma sala bonitinha mas eu estava em conflito [...] eu não sabia o que fazer com aquelas crianças. (extraído do diário autobiográfico escrito por Santos).

A fala de Santos, destacando um forte descompasso entre a formação inicial e a realidade no campo de trabalho como profissional, manifestou-se quando descobriu, na prática, o lado duro e real do ensino, que no seu processo formativo, nunca tinha sido questionado. Tendo que buscar respostas para situações imprevisíveis, que vão surgindo em seu cotidiano, os professores acabam descobrindo formas diferenciadas para lidar com essas situações.

Constatação semelhante obteve Borges (2002), em estudo realizado sobre os saberes profissionais dos professores de 5ª a 8ª série da educação básica, em que uma professora da área de Educação Física relata uma situação dicotômica entre a formação inicial recebida e a realidade encontrada no mercado de trabalho.

Desta forma, ao proceder a análise do conteúdo dessas narrativas, consideramos que os relatos autobiográficos são portadores de sentidos que cada um atribui às suas experiências de vida; daí podermos afirmar que esses são reveladores dos valores e representações que se foram formando sobre o magistério, no decorrer do processo de formação de cada partícipe.

2.5 O processo formativo

Quando fazemos referência à formação, seja inicial seja continuada, inevitavelmente estabelecemos uma relação desta com os modelos formativos e estratégias utilizadas no desenvolvimento desse processo.

Nesse sentido, o conceito de formação se destaca não somente como uma atividade de aprendizagem, mas especialmente como uma ação voltada à construção do próprio sujeito. Entender como uma pessoa se formou é a garantia que temos para identificar, no contexto em que essa formação se deu, os obstáculos que perpassaram esse percurso formativo.

De acordo com Moita (1992, p. 115), nenhum processo formativo se desenvolve no vazio, por conseguinte, “ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos”.

Tomando como referência as colocações da citada autora, entender como acontece o processo formativo é conhecer a história de vida do sujeito,

considerando a dinâmica na qual esta se foi construindo, isto é, formando-se e transformando-se em um processo contínuo de interação.

Esses percursos, ainda, de acordo com Moita (1992, p. 137):

São marcados pela grande autonomia pedagógica, pela criatividade das propostas educativas, por uma visão alargada do seu papel de educador, por uma imagem positiva da profissão, por uma implicação intensa na concretização das suas responsabilidades profissionais.

Nos seus relatos, os partícipes enfatizam, de maneira geral, as experiências tanto pessoais quanto pré-profissionais, decorrentes de diferentes momentos de sua história. Nessas narrativas, o realce é dado exatamente no aspecto que diz respeito às escolhas profissionais e às aprendizagens que foram sendo acumuladas ao longo dessa trajetória profissional. Vejamos como eles se manifestam ao fazerem referência a sua escolha profissional.

A minha atividade como docente se iniciou como monitora do MOBREAL. Eu comecei a sentir o desejo de ser professora quando eu comecei a trabalhar no movimento brasileiro de alfabetização de adultos e lá foi quando eu comecei a ter o maior interesse pela profissão docente. [...] comecei a lecionar como professora leiga, eu fui alfabetizadora do Mobreal e foi com o Mobreal que comecei a gostar de ser docente. Quando eu entrei na universidade eu senti um impacto muito grande porque à medida que eu fui aprendendo a docência superior porque nos não tivemos um curso preparatório que hoje os docentes que estão entrando na universidade eles estão tendo esse curso preparatório que eu fui professora desse curso de preparação. (extraído do diário autobiográfico escrito pela Partícipe Dina).

Assim como todos os jovens de Regeneração - PI que terminavam o Ensino Fundamental e queriam dar continuidade aos estudos e não podiam sair da cidade, restou-me apenas o Curso pedagógico da CENEC, que era o que tinha. Então era a opção ou você pára na 8ª série ou vai fazer o curso pedagógico. O Curso Pedagógico então representava o Ensino Médio e você tinha que fazer [...] fiquei por lá fazendo o pedagógico, pra mim nunca foi uma escolha eu tinha que fazer. [...] o curso pedagógico apesar das falas do corpo docente aliviava-me saber que aquela experiência com o pedagógico era apenas mais uma etapa necessária de minha formação. [...] Na pedagogia, diferentemente de tudo que eu vira no pedagógico obtive uma abertura de horizontes incríveis. As disciplinas de Fundamentos da Educação em especial fascinaram-me pelas teorias críticas que exploravam levando-me a considerar o curso de pedagogia como algo que deveria ser básico a todo e qualquer ser humano que pratica a educação. Convenci-me então de que esta seria a opção de minha formação profissional e a ela me dedicaria em detrimento das minhas aptidões

artísticas. [...] essa questão da escolha é muito interessante por que... no meu caso pessoal eu não escolhi ser professor eu permaneci na condição de professor por que eu me convenci da importância do papel do docente de como é mais... por que a vida foi me empurrando pra docência e não poderia ter me empurrado pra lugar melhor. (extraído do diário autobiográfico escrito por Júlio).

Já tinha concluído o curso de Pedagogia e saí em busca de um trabalho deixei meu currículo em tudo quanto foi escola, o Dom Bosco me chamou e eu trabalhei durante dois anos no Dom Bosco, deixei porque eu não estava feliz. Eu estudei fiz um concurso para tribunal de justiça de Timon-MA passei no concurso do tribunal de justiça eu era avaliadora. [...] fiquei nesse trabalho durante três meses e descobri que não queria ser avaliadora. Eu disse: menina quer saber de uma coisa eu acho que eu nasci foi pra ser professora eu vou encarar essa realidade. Eu fui ao Colégio cidade falei com o diretor e ele me deu uma vaga com professora do curso pedagógico foi assim...eu me encontrei como professora.(extraído do diário autobiográfico escrito por Santos).

Muitas histórias poderiam ser contadas dos caminhos que me levaram a ser professora do Curso de Pedagogia, mas de forma sintética poderia destacar a grande contribuição dos próprios alunos, alguns ex-colegas de turma, que com muito respeito, compromisso e colaboração me receberam como professora e me ajudaram a construir a história da minha vida profissional. Porque foi assim muito peculiar esse período porque como professora do curso de economia e aluna do curso de pedagogia então eu convivi com vários colegas e retornei como professora do curso de Pedagogia e fui professora dos meus ex-colegas. [...] Nessa turma tinha sete ex-colegas e eu acredito que esse processo foi algo de muito importante para o meu desenvolvimento profissional porque eu recebi é...eu fui recebida com muita compreensão com muita responsabilidade e eu acho que isso também contribuiu para que eu investisse muito mais, me preocupasse muito mais, estudasse muito mais, me dedicasse muito mais pela própria responsabilidade que eu tinha como, já ser aluna ter vivenciado os problemas saber das dificuldades por que o curso passava e eu assumi assim como uma responsabilidade de tentar ajudar e contribuir para que o projeto de formação desse curso pudesse ser melhorado e ampliado. Então esses ex-colegas nessa turma foram sete, me ajudaram e me fizeram realmente construir a minha vida profissional (extraído do diário autobiográfico escrito por Anavi).

Meu processo de inserção no magistério deu-se em 96, quando passei a freqüentar o curso de Pedagogia na UFPI e não pensava na possibilidade de ser professora, pois tinha terminado o curso superior de Contábeis feito no CESVALE e só pensava em montar um escritório, fazer auditoria e seguir a carreira contábil. Mas por insistência da minha mãe retornei a UFPI para concluir o curso de Pedagogia.[...] vim para a federal sem grandes expectativas e comecei a gostar do curso das teorias, das leis que fundamentavam o ensino e logo fui ser monitora de Estrutura do Ensino. [...] Descobri minha vocação na sala de aula, lá todos os meus sonhos, meus projetos pessoais minha vida foi construída e não estou arrependida de ter feito essa opção entre Contábeis e pedagogia, e com esta descoberta encontrei minha estrada profissional, a docência. (extraído do diário autobiográfico escrito por Lena).

Quando eu comecei eu fiz o curso pedagógico claro eu iniciei o curso pedagógico com 15 anos eu não tinha realmente dizer assim que eu comecei por vocação que eu tinha aquilo. Não, eu fui influenciada mesmo pela minha mãe.[...] em 1981 fiz vestibular para o curso de pedagogia foi uma opção somente minha não fui influenciada por ninguém apesar da pouca experiência e do desafio da profissão não tinha dúvidas de que estava na profissão certa.[...] desde que comecei a ser professora formadora, que o maior desafio é fazer com que o aluno goste de estudar, que ele se sinta motivo para aquilo porque se ele sentir, ele vai buscar. [...] a formação da gente é toda muito marcada por essa coisa de conteúdo ne, você tem que ter muito conteúdo se não tiver muito conteúdo...tem que dar muita aula muito assunto porque isso é quedar qualidade para o ensino e a gente vê que não é bem assim e a gente esquece das relações que são muito importantes e que são muito significativas. (extraído do diário autobiográfico escrito por Andorinha).

Nesses depoimentos, é possível compreender, de forma clara, as necessidades e apreensões vivenciadas por cada um desses professores, a partir da decisão tomada quanto ao futuro profissional, que se traduziria dali para frente.

Não obstante essa diversidade de depoimentos é possível perceber que seus objetivos de vida se aproximam: todos se reconhecem como pessoas que enfrentaram inúmeros desafios no decorrer do processo de formação inicial. Lendo suas narrativas, pudemos aprender um pouco mais com a experiência de cada um, sentir suas angústias, seus medos, enfim todos os contornos vivenciados nesse percurso.

A partir da reconstrução da memória de cada indivíduo, torna-se possível descobrir e identificar as relações que estes estabelecem consigo e com o conhecimento. Isto serviu de parâmetro para que cada um, tanto de forma individual quanto coletivamente, procedesse a uma revisão das práticas docentes que se refletem sobre suas atitudes, no processo de formação e construção do outro.

Este processo de revisão das práticas a que nos referimos manifestou-se no decorrer da observação colaborativa, que fizemos junto às salas de aula dos pesquisadores. Por isso, tendo em vista que será com base nas reflexões que se efetivarão, a partir desse procedimento, esperamos que os professores participantes deste estudo promovam o redimensionamento de suas atividades cotidianas.

CAPÍTULO III - A DOCÊNCIA E OS SABERES QUE A ORIENTAM

Ao longo do meu caminho, desviando-me ou carregando as pedras que por ele encontro, vou bordando minha experiência.

Sônia Kramer

O contexto assumido pela educação, já no final do século XX, está a exigir dos professores reflexões críticas nas quais seus conceitos e práticas estejam no centro dessas discussões. Para que o professor possa, de fato, promover essa reflexão, torna-se imprescindível a instauração de mecanismos e contextos que favoreçam o desenvolvimento consciente desse processo.

Nesta pesquisa, a reflexão foi realizada, conforme já enfatizamos, a partir da escrita do diário autobiográfico, da observação colaborativa, dos encontros reflexivos e da construção das redes conceituais, em que estão evidenciados os elementos que caracterizam a prática dos professores participantes do estudo.

Considerando os elementos destacados como essenciais ao desenvolvimento desta pesquisa, e dentro do contexto dos pressupostos epistemológicos que a fundamentam, destacamos o processo de internalização como elemento facilitador no entendimento dos professores acerca dos conceitos por eles destacados como fundamentais à sua prática, por ser esse o processo capaz de promover a ressignificação destes conceitos.

3.1 Conceitos internalizados

O processo de internalização, de acordo com Vygotsky (1994), é a apropriação gradativa dos instrumentos construídos pelo ser humano e a interiorização das operações psicológicas constituídas no contexto em que este

indivíduo está inserido. A internalização de conceitos novos causa inúmeras transformações, sendo que a de maior destaque é a transformação do processo interpessoal em um processo intrapessoal; ou seja, à proporção que esses processos são internalizados, eles assumem a condição de processos intrapsicológicos em nível individual. Estabelece-se, desta maneira, a atividade voluntária, fazendo com que as funções do desenvolvimento surjam inicialmente entre os seres humanos, isto é, de forma interpessoal, para, em seguida, ocorrer, em cada indivíduo, de maneira intrapessoal.

Conforme enfatiza Vygotsky (1994, p. 75), “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”.

Na formação docente, podemos dizer que esse processo contempla elementos como as experiências práticas, o momento histórico, as interações que se efetivam no espaço de sala de aula, enfim, a possibilidade de esse profissional refletir sobre o fazer pedagógico.

O processo de formação dos conceitos se efetiva de acordo com o movimento por eles assumido; isto é, podem descender até a realidade concreta, no caso os conceitos científicos, e podem ascender para níveis mais elevados de abstração e generalização, nesse caso, os conceitos cotidianos (VYGOTSKY, 2000).

Tomando como referência a teoria sócio-histórica, tentamos fazer o mapeamento da construção histórica dos conceitos de docência, ensino e aprendizagem considerados, pelos pesquisadores, fundamentais para o exercício pleno da atividade docente.

3.1.1 O conceito de docência

Elaborar a arqueologia de um conceito é importante, porque garante a possibilidade de mostrar que os conceitos construídos pelo ser humano estão sempre em processo de construção/reconstrução, o que favorece tanto a transformação quanto a criação de novos conceitos.

Para procedermos à reconstrução do conceito de docência, tomamos como referência o texto de Ivana Melo Ibiapina (2002).²⁶ Nele, a autora sistematiza esse conceito ao longo do processo histórico de seu desenvolvimento, utilizando-o para analisar o estágio conceitual em que se encontravam os professores por ela pesquisados.

Convém enfatizar que mostrar a evolução do conceito de docência requer que se descreva, inicialmente, como se deu o processo de profissionalização do magistério e, conseqüentemente, como se construiu a identidade dos professores nos últimos séculos.

A profissão de professor remonta ao século XII, época em que esteve sob o domínio da Igreja, ali permanecendo até meados do século XVIII. Nesse contexto, a docência era considerada uma missão, um sacerdócio, que tinha como principal fundamento fazer desta missão de educar um ofício de vocação.

De acordo com Altet (2001), nesse período, o professor era considerado o mestre que detinha o conhecimento e que, portanto, não necessitava de formação específica para o exercício da profissão.

No final do século XVIII, a atividade docente começa a dar sinais da necessidade de sistematização da profissão. Nesse período, para exercer a tarefa de ensinar, fazia-se necessário que o professor tivesse autorização que garantisse, de forma legal, o exercício da profissão. Essa autorização contribuiu para determinar o campo profissional do professor e do direito legal de ensinar.

Desta forma, a profissionalização começa a se delinear, ainda nesse século, mas o perfil do professor continua semelhante ao do padre. Isso, de forma efetiva, demonstra a influência marcante que a Igreja, enquanto instituição mantenedora de grande influência exerceu no processo de desenvolvimento da profissão docente.

Com as mudanças ocorridas no século XIX, merecendo destaque o surgimento e a expansão da escolarização, o docente assume a responsabilidade pela ascensão social dos indivíduos, o que leva os professores a exigirem a consolidação do estatuto e da imagem de profissional. Essa exigência se justificou, a

²⁶ Na trama da significação: o conceito de docência. Este texto foi utilizado pelos pesquisadores como instrumento facilitador no entendimento sobre o conceito de docência.

partir dos argumentos de que a função docente expressava o caráter especializado da ação educativa; sob este aspecto, o trabalho desse profissional passou a assumir condição de alta relevância social. É, então, nesse contexto que surge em boa parte do Ocidente as escolas normais, consideradas fator de grande importância para o processo de profissionalização do professor.

No Brasil, as primeiras instituições voltadas à formação de professores surgiram na segunda metade do século XX. No entanto, o destaque atribuído a esse período refere-se ao surgimento das primeiras associações de classe. Nesse contexto, a docência passa a ser entendida como atividade especializada na qual o professor precisa evidenciar um conjunto de conhecimentos e técnicas essenciais ao desenvolvimento da atividade de ensinar. Deste modo, no final desse século, o conceito de docência se reveste de novo significado, passando a ser formulado como atividade profissional.

O princípio do século XX, no período que compreende as décadas de 30 e 40, conforme nos esclarece Popkewitz (1997), é considerado o marco para os professores, por ter sido o de maior prestígio profissional da classe. No Brasil, esse período é marcado por avanços e conquistas, quando se deram as mudanças, tanto nas escolas de formação profissional, quanto na questão da regulamentação do acesso à carreira docente.

Na metade desse século, o docente assume o perfil de técnico, formação obtida em uma instituição especializada, que, entre outras atribuições, exigia a elaboração de conhecimentos pedagógicos e ideológicos de cada profissão. É nesse cenário que a imagem do professor, como missionário do saber, herança da visão clássica e sacerdotal, vai dando lugar ao professor profissional que investe na formação tanto inicial quanto continuada.

A docência passa a ser conceituada como atividade puramente técnica, desprovida das dimensões social e criativa. É vista, ainda, como atividade burocrática, na qual o professor é o agente que deve evidenciar, apenas, competências técnicas que lhe garantam o exercício eficiente de sua função. Por sua vez, somente no final desse século, precisamente na década de 1990, é que a docência assume o caráter de profissionalização, quando o atributo vocação cede espaço ao atributo do trabalho, iniciando-se, assim, o processo de construção da identidade do professor como profissional do ensino.

Por outro lado, neste início de século XXI, muito se tem discutido sobre a docência; e na literatura especializada encontramos inúmeras conceituações que vêm reforçar, de maneira positiva, que o processo de desenvolvimento do profissional docente contribuiu de forma substancial na ressignificação desse conceito.

Nesta perspectiva, destacamos alguns autores que, ao conceituarem docência, expressam na essência dessa conceituação significados que a concebem como profissão.

Para Gómez (2001), a docência é atividade que não se reduz somente ao conhecimento de determinada disciplina, outros elementos como a autonomia e o respeito estão presentes nessa percepção.

Na perspectiva de Paquay e Wagner (2001), a docência é vista como atividade especializada que tem a responsabilidade de transmitir saberes acumulados pelas gerações passadas.

Autores como Tardif e Gauthier (2001) evidenciam uma visão mais prática da docência. Segundo esses autores, a docência é prática social orientada pela racionalidade técnica e por saberes da profissão.

Altet (2001) conceitua a docência como o trabalho educativo organizado e orientado por objetivos e pela ética. Na visão dessa autora, a docência passa de um estágio artesanal para assumir a condição de profissão, em que são constituídas estratégias que se apóiam em conhecimentos construídos cientificamente, considerando, dessa forma, a capacidade de esse profissional analisar e refletir suas experiências cotidianas.

Estes conceitos, que vão desde a perspectiva clássica até a condição de atividade especializada, mostram o processo evolutivo desse conceito, garantindo à docência o *status* de profissão. A docência passa, então, a ser considerada a atividade do professor.

A análise de como o conceito de docência foi evoluindo permitiu a Ibiapina (2004) destacar alguns atributos que foram considerados relevantes no processo de reelaboração desse conceito, como, por exemplo, a atividade, a reflexão, a pesquisa e a sistematização das ações. A partir dos atributos definidos

pela citada autora, estamos entendendo a docência como a atividade do professor na mediação da aprendizagem.

Tomando por base a discussão feita sobre o conceito de docência, apresentamos os conhecimentos prévios, expressos pelos pesquisadores, relativos a esse conceito, e que serão analisados com base nas categorias apresentadas no Quadro I – Níveis de Formação e Desenvolvimento de Conceitos.

DINA: docência é uma atividade que envolve o ensinar e o aprender, que deve ser realizada através de uma ação criativa, dialógica e reflexiva. (conceito coletado durante encontro de reflexão do grupo)

É possível perceber que a professora faz uma caracterização, ou seja, faz uma abstração e uma generalização desvinculada dos aspectos sensório-perceptivos. Estabelece a relação entre o geral – atividade; e o particular – ensino e aprendizagem. Dina enfatiza o atributo atividade e deixa claro o seu entendimento quanto a possibilidade de efetivar-se a aprendizagem do aluno a partir da mediação do professor. Em sua construção, recorre a um momento mais atual na história da profissão, ao conceituar docência; melhor dizendo, o significado que ela atribui ao conceito se enquadra no modelo de profissional crítico reflexivo, e isso fica evidente quando enfatiza a importância da reflexão e do diálogo nessa atividade.

JÚLIO – docência para mim [...] é a atividade humana construtora de conhecimentos, quer dizer onde um constrói o conhecimento com o outro, onde um é fundamental para a construção do outro. (conceito coletado durante encontro de reflexão do grupo)

Júlio faz uma caracterização do atributo construção do conhecimento e uma generalização isolante sem estabelecer a relação entre o geral, o particular e o singular. O significado do conceito apresentado, apesar de destacar a atividade como o principal atributo, ainda se encontra em um grau de generalidade insuficiente para assumir a condição de conceito. É possível destacar ainda que esse professor recorre a atributos dos diversos momentos da construção histórica desse conceito,

visto que, ao reportar-se à docência, enfatiza a construção do conhecimento como sendo o elemento principal dessa atividade.

ANDORINHA – docência é um trabalho que vai além do trabalho de sala de aula. A docência envolve todo o trabalho do professor fora da sala de aula... desde o momento em que ele começa a organizar as situações de aprendizagem até o momento em que ele executa aquelas ações dentro da sala de aula. Docência é o conjunto de saberes necessários a realização do trabalho de sala de aula. (conceito coletado durante encontro de reflexão do grupo)

No caso específico, Andorinha faz uma descrição do conceito a partir dos atributos externos não essenciais, tendo como suporte suas impressões pessoais. O conceito apresenta-se de forma bastante difusa e não faz referência a nenhum atributo considerado, atualmente, essencial para a sua significação do que é docência. Embora destaque o trabalho como atividade, não fica claro se se trata de procedimento facilitador e mediador da aprendizagem do aluno. É possível identificar, na significação da partícipe, traços do conceito de docência presentes na metade do século XX, quando o professor assumiu o perfil técnico. Nesse contexto, a docência se constituía uma atividade meramente técnica, desconsiderando, portanto, as dimensões sociais e criativas, tão necessárias ao processo formativo. Demonstra, ainda, estar consciente de sua atividade enquanto profissional da educação, contudo, não tem consciência de que esse conceito representa a sua profissão.

SANTOS – docência é a maneira que é... os métodos, as fórmulas que eu encontro para passar os ensinamentos para os meus alunos. (conceito coletado durante encontro de reflexão do grupo)

Conforme podemos observar, Santos faz uma descrição do conceito de docência, uma vez que está considerando apenas as características externas do conceito em destaque. Embora ela faça a relação entre os métodos, como facilitadores da aprendizagem do aluno, não demonstra sua compreensão quanto ao fato de a docência ser considerada a atividade do professor. Na construção da partícipe, é possível perceber traços do modelo de docência presentes na metade

do século XX, quando esta era considerada uma atividade especializada, em que o professor precisava demonstrar o domínio dos conhecimentos e técnicas necessárias à atividade de ensinar.

LENA – docência para mim é vida, é construção de vida, de vida na educação, construir o conhecimento técnico né, instrumental. (conceito coletado durante encontro de reflexão do grupo)

Lena faz uma descrição do conceito de docência, destacando somente a transmissão do conteúdo como elemento principal. Esta colaboradora se manifesta de forma bastante difusa, não fazendo referência a nenhum dos atributos, considerados essenciais nesse conceito. Observa-se que a elaboração da partícipe se enquadra na visão clássica de docência, em que o professor era visto como aquele que professa e que tudo sabe.

ANAVI - Docência é a atividade em que o professor mobiliza e articula atitudes de colaboração, reflexão, pesquisa e crítica em contextos formativos, com o objetivo de mediar aprendizagens. (conceito coletado durante encontro de reflexão do grupo)

Anavi faz uma conceptualização do conceito de docência, visto que destaca a sua particularidade – o ensino e a sua singularidade – a pesquisa. O significado de docência, por ela evidenciado, é expresso com base nas relações estabelecidas entre o geral, o particular e o singular. Ao destacar a atividade como atributo desse conceito, a partícipe tem claro tratar-se da atividade do professor, o ensino voltado para a atividade do aluno, a aprendizagem. Na perspectiva da partícipe, observam-se, na sua significação, traços do conceito presente no final da década de 1990, quando a docência assume um caráter profissional, tendo como atributo básico o trabalho considerado como atividade própria do professor.

TIANA – Docência é a atividade do professor na mediação da aprendizagem. (conceito coletado durante encontro de reflexão do grupo)

Podemos observar que Tiana apresenta uma conceptualização, ao destacar a docência como a atividade do professor, com vistas à aprendizagem do aluno. Esse significado demonstra uma relação entre o geral, o particular e o singular, posto que o geral seria a atividade do professor, o particular seria o ensino como conseqüência da atividade desse profissional e o singular caracteriza que a aprendizagem está diretamente relacionada a atividade do aluno. Na sua significação, estão presentes traços mais atuais, no que se refere ao conceito em destaque, e isso fica evidente pelo caráter de profissionalidade que essa atividade assume a partir dessa significação.

Com base nas análises realizadas, construímos, no Quadro 2, uma espécie de “quadro síntese”, no qual é possível visualizar o nível em que os pesquisadores se encontram, quanto à construção do conceito de docência.

NÍVEIS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS	CONCEITOS DE DOCÊNCIA EVIDENCIADOS PELOS COLABORADORES
DESCRIÇÃO	<p>ANDORINHA – Docência é um trabalho que vai além do trabalho de sala de aula. A docência envolve todo o trabalho do professor fora da sala de aula...desde o momento em que ele começa a organizar situações de aprendizagem até o momento em que ele executa aquelas ações dentro da sala de aula. Docência é o conjunto de saberes necessários à realização do trabalho de sala de aula.</p> <p>SANTOS – Docência é a maneira que é... os métodos, as fórmulas que eu encontro para passar os ensinamentos para os meus alunos.</p> <p>LENA – Docência para mim é vida, é construção de vida, de vida na educação, é construir conhecimento técnico instrumental.</p>
CARACTERIZAÇÃO	<p>DINA – Docência é uma atividade que envolve o ensinar e o aprender que deve ser realizado através de uma ação criativa, dialógica e reflexiva.</p> <p>JÚLIO – Docência para mim [...] é a atividade humana construtora de conhecimentos, quer dizer onde um constrói o conhecimento com o outro, onde um é fundamental para a construção do outro.</p>
CONCEPTUALIZAÇÃO	<p>ANAVI – Docência é a atividade em que o professor mobiliza e articula atitudes de colaboração, reflexão, pesquisa e crítica em contextos formativos, com o objetivo de mediar aprendizagens.</p> <p>TIANA - Docência é a atividade do professor na mediação da aprendizagem.</p>

Quadro 2 – Quadro demonstrativo do conceito de docência explicitado pelos colaboradores, e elaborado com base em Guetamanova (1989) e Kopnin (1978).

Fonte: Dados coletados nos encontros realizados pelo grupo.

Sintetizando a análise referente aos conhecimentos prévios dos pesquisadores sobre o conceito de docência, é possível perceber uma variação, quanto ao entendimento do que seja essa atividade. Isso se justifica devido aos diferentes modelos formativos pelos quais passaram e, principalmente, pelas circunstâncias favoráveis que possibilitaram a alguns aprofundar, teoricamente, seus conhecimentos. Para que essa evolução ocorra, torna-se necessário que o sujeito busque-a de forma consciente e voluntária, pois, de acordo com Kopnin (1978), os conceitos não são estáticos e estão permanentemente se modificando.

3.1.2 Os conceitos de ensino e aprendizagem

Ensino e Aprendizagem são conceitos dialéticos e estreitamente relacionados, uma vez que o ensino por si só não existe, mas na relação que se estabelece com a aprendizagem. Esta relação se caracteriza a partir de um certo grau de dependência, tendo em vista que, a rigor, não se pode afirmar ter havido ensino se não tivermos como resultado a aprendizagem.

Para trabalhar os conceitos de ensino e de aprendizagem, é importante ter clareza que estes conceitos ao se construírem estão associados a uma determinada concepção de educação.

Logo, a aprendizagem depende extraordinariamente da atividade desenvolvida pelo aluno; ou seja, aquela atividade cujo objetivo central é desvelar o objeto em suas possíveis relações, em que este se efetivará.

As considerações que iremos fazer, em seguida, sobre os conceitos de ensino e aprendizagem, buscam estabelecer o percurso de construção desses conceitos ao longo da História da Educação, para que, a partir dessa evolução, possamos estabelecer parâmetros de análise dos conceitos em referência.

Para procedermos a sua reconstrução, tomaremos como referencial básico o texto de José Carlos Libâneo (1986). Neste texto, encontramos as diferentes tendências pedagógicas que sustentaram as práticas educativas, na segunda metade do século XX. O citado autor classifica essas tendências em dois grandes grupos: a Pedagogia Liberal, na qual se discutem as tendências tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista; e a Pedagogia

Progressista, em que se concentram as tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Na perspectiva tradicional, a educação se caracteriza pela necessidade de desenvolver um ensino mais humanístico, diversificado, em que o aluno, seu maior beneficiário, seja educado por mérito próprio, fato que o conduz à satisfação pessoal.

Nessa tendência, o ensino é focado a partir dos conhecimentos socialmente acumulados pelas gerações mais velhas e repassados aos mais jovens como fonte de pura verdade. A aprendizagem é atividade puramente mecânica e repetitiva, consistindo no repasse de conhecimentos pelo professor para que o aluno viesse a responder as novas situações que lhe fossem colocadas. Podemos destacar, ainda, que, nessa tendência, o que se leva em conta é muito mais a quantidade de informações repassadas ao aluno do que propriamente com o processo de reflexão desencadeado a partir dessas informações.

Convém enfatizar que, nesta tendência, é possível estabelecer o conceito de ensino como transmissão de conhecimentos socialmente adquiridos, visando, desta forma, preparar o aluno para a vida. A aprendizagem é atividade mecânica de treino e repetição, que consiste no repasse de conhecimentos pelo professor para o aluno, nas mais diversas situações de sala de aula.

A tendência liberal renovada progressista evidencia que o ensino se desenvolve com base nas inúmeras experiências vivenciadas pelo aluno em situações problemas; em outras palavras, os processos mentais e as habilidades são mais valorizados do que o conteúdo propriamente dito. Nesta tendência, o destaque está em “aprender a aprender”; isto é, adquirir o saber é muito mais relevante do que o próprio saber em si. A aprendizagem se torna atividade exclusiva do aluno, sendo o ambiente o meio estimulador para que esta se efetive.

Com base nessa tendência, o ensino é processo de aquisição do saber, no qual as habilidades cognitivas são mais relevantes do que o próprio conteúdo organizado. Por outro lado, a aprendizagem é atividade que se efetiva a partir da motivação do aluno, sendo uma atividade de descoberta, na qual o ambiente exerce a função de estimulador.

A tendência liberal não-diretiva destaca o ensino como forma de facilitar aos alunos os instrumentos necessários para que estes possam buscar o conhecimento propriamente dito. A transmissão desses conhecimentos é secundária e sua ênfase recai nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação. No contexto dessa tendência, a aprendizagem é vista como processo de modificação da própria percepção, ou seja, só se aprende aquilo que é verdadeiramente significativo. Há, portanto, nesse enfoque, a chamada valorização do eu, momento em que o aluno busca sua auto-realização. O ponto máximo dessa aprendizagem está na possibilidade de que esta estabeleça o clima favorável à mudança pessoal.

Podemos observar nessa tendência que o ensino é processo que facilita ao aluno os elementos necessários à busca do conhecimento. Nesse contexto, a aprendizagem é a modificação do próprio processo de percepção em relação ao conhecimento.

A tendência tecnicista, tão evidente nos anos 70 do século XX, atribui ao ensino a condição de que este deve ser restrito ao conhecimento, capaz de ser medido e observado, de maneira que todo o processo pudesse se desenvolver de forma objetiva, descartando-se qualquer possibilidade de questionamento ou reflexão por parte dos alunos. No campo da aprendizagem, as teorias que embasam essa tendência declaram que a questão do aprender é basicamente a capacidade de modificar o próprio desempenho. Nesse enfoque, é possível identificar, a partir dos elementos destacados, que o ensino é processo que favorece a aquisição de conhecimentos mensuráveis, com base na modificação que se manifesta no desempenho do aluno. A aprendizagem é a atividade capaz de modificar esse desempenho.

O segundo grupo das tendências, defendido por Libâneo (1986) e denominado de Pedagogia Progressista, manifesta-se a partir das tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Nas tendências libertária e libertadora, é possível identificar como elementos comuns: o antiautoritarismo, a valorização das experiências vividas, bem como a chamada valorização da aprendizagem grupal. Já a tendência crítico-social dos conteúdos propõe a possibilidade de superação da pedagogia tradicional e renovada, a partir da valorização da ação pedagógica enquanto prática social concreta.

Na tendência libertadora, o ensino se efetiva a partir dos chamados “temas geradores”, retirados do cotidiano dos educandos. Nessa perspectiva, os conteúdos tradicionais são negados porque se entende cada pessoa como portadora dos conteúdos de que necessita, daí considerar que o importante não é a transmissão dos conteúdos em si, mas a possibilidade de despertar nova relação com as experiências de vida de cada educando. No campo da aprendizagem, esta se desenvolve com base na compreensão do que foi vivenciado pelo aluno, até que este atinja nível mais crítico de conhecimento da sua própria realidade, o que se dá sempre através da troca de experiência em torno de práticas sociais. Assim sendo, podemos conceituar o ensino como construção crítica do conhecimento, com base nas experiências concretas do educando, posto que a aprendizagem é atividade de compreensão do aluno a partir da realidade concreta.

A tendência progressista libertária vê na escola a possibilidade de transformação da personalidade do aluno, seja no sentido libertário, seja no sentido da autogestão. Nessa perspectiva, o ensino se efetiva a partir da disposição dos conteúdos aos alunos sem que estes sejam obrigados a comprovar ou não sua assimilação. Nessa tendência, o ensino é considerado um instrumento a mais, uma vez que o mais importante é o conhecimento que se origina das experiências vivenciadas pelo grupo, principalmente as de cunho crítico. A aprendizagem que aqui se efetiva não resulta necessariamente dos conteúdos propriamente ditos, mas das necessidades e interesses manifestados pelo grupo, o que necessariamente não precisa ser as matérias de estudo.

A partir dessas colocações, é possível estabelecer o conceito de ensino como processo, no qual se destaca o conhecimento produzido com base nas experiências vivenciadas pelo grupo. A aprendizagem é resultado desse conhecimento que se manifesta de maneira informal pelo próprio grupo.

A tendência crítico-social dos conteúdos destaca que o ensino se efetiva a partir de conteúdos culturais, considerando, neles, a relação que se estabelece nos aspectos humano e social. É importante destacar, nessa tendência, a preocupação quanto a forma de conceber os conteúdos do saber em uma relação de continuidade, na qual o saber imediato assume a postura de conhecimento sistematizado. Nesse contexto, o ensino é a apropriação dos conteúdos escolares, considerados relevantes para a vida do aluno, ou seja, que tenha um significado

humano e social. A aprendizagem é a capacidade de processar o conhecimento, a partir de dados da própria experiência do aluno. Nessa tendência, admite-se, claramente, a verificação dos conhecimentos prévios do aluno.

Considerando as tendências apresentadas, e tomando por base as discussões atuais em torno da atividade do professor, a partir do seu próprio processo de profissionalização (NÓVOA, 1992; 1999; ALTET, 2001; BAILLARIQUÊS, 2001), identificamos, entre autores da atualidade, conceituações de ensino e aprendizagem que nos ofereçam elementos capazes de definir os atributos considerados essenciais a esses conceitos, e que servirão de suporte na construção de um conceito modelo e também como instrumento no entendimento dos enunciados emitidos pelos pesquisadores.

Para Bélair (2001), o ensino é ação de comunicação orientada no sentido da transformação do aprendiz em sua formação, aprendizagem é processo organizado pela própria pessoa que aprende.

Na perspectiva de Altet (2001), ensino é processo interpessoal e intencional, que utiliza a comunicação verbal e o discurso dialógico como meios para provocar, favorecer e levar a êxito a aprendizagem em determinada situação. Para a referida autora, ensinar é fazer aprender, e se essa finalidade de aprender não se efetivar o ensino não acontece.

Na opinião de Tardif e Gauthier (1999), ensinar é perseguir fins, objetivos de socialização e de instrução em contexto permanente de interação entre o professor e os alunos.

Na abordagem sócio histórica, embora relacionados, o ensino se distingue da aprendizagem. Tendo como referência a teoria da atividade (LEONTIEV, 1978), o ensino é a atividade do docente que consiste em criar as condições mediadoras de aprendizagem. Por outro lado, a aprendizagem é a atividade que, a partir da 2ª infância até a adolescência, assume o caráter de atividade principal, pois é a que media o processo de desenvolvimento biopsicossocial do ser humano nessa etapa de vida.

Diante das colocações apresentadas, destacamos que ensino e aprendizagem estão intimamente relacionados, visto que, de acordo com Veiga (1992, p.16), “a finalidade do ensino é provocar a aprendizagem. Sem aprendizagem

não existe ensino”. Fundamentados nesta afirmativa, consideramos que as significações dos referidos conceitos, com base em nossa compreensão, devem contemplar elementos tais como: professor, aluno, atividade, transformação, diálogo, interação e desenvolvimento.

De posse desses atributos, entendemos o conceito de ensino como atividade do professor que se efetiva a partir da interação dialógica com o aluno, visando seu desenvolvimento. Já o conceito de aprendizagem, o compreendemos como atividade do aluno mediada pela interação com aquele que ensina.

Apresentamos, a seguir, os conhecimentos prévios, emitidos pelos pesquisadores, relativos aos conceitos de ensino e aprendizagem, e que serão analisados com base nas categorias explicitadas no Quadro I - Níveis de Formação e Desenvolvimento dos Conceitos.

DINA – Ensino é uma atividade que se caracteriza por um processo de troca de saberes e de produção do conhecimento; Aprendizagem é um processo de aquisição e reconstrução de conhecimentos onde o sujeito atua ativamente refletindo e reavaliando suas aquisições.

Conforme podemos observar, Dina faz uma caracterização do conceito – mesmo enumerando os atributos essenciais, como: interação e construção do conhecimento – por não ser capaz de perceber o fenômeno ensinar e aprender na sua totalidade; a partícipe não abstrai todos os elementos essenciais e necessários a sua significação. Em suas enunciações sobre os conceitos em destaque, podemos observar que ela se situa na tendência liberal diretiva de acordo com Libâneo (1986), quando o referido autor diz que o ensino é o processo que facilita ao aluno os elementos necessários na busca do conhecimento, e a aprendizagem consiste na modificação da maneira de perceber esse processo em relação ao conhecimento.

ANDORINHA – Ensino é o processo de construção e reconstrução do conhecimento e a Aprendizagem é a internalização desse conhecimento.

Nesse caso, Andorinha caracteriza o conceito, enumerando os elementos internos que distinguem o fenômeno, com base nas propriedades objetivas que este apresenta (construção e reconstrução do conhecimento), o que pressupõe a interação entre os atores envolvidos no processo. No entanto, não considera o atributo atividade essencial para significar ensino e aprendizagem na sua forma mais elaborada. Ao analisar as significações da partícipe, podemos observar que há uma ênfase no conhecimento, como um atributo essencial e necessário. Seus significados se enquadram, conforme a perspectiva de Libâneo (1986), em uma visão mais tecnicista, em que o ensino era visto como o processo facilitador da aquisição do conhecimento, tendo em vista a modificação no desempenho do aluno, enquanto que a aprendizagem se manifestaria exatamente na modificação desse desempenho.

ANAVI – Ensino é a atividade em que o professor se volta para o desenvolvimento do aprendiz com o objetivo e motivo de hominização, e a Aprendizagem é a atividade do aprendiz.

Anavi conceitua de forma mais elaborada, porque destaca os conceitos, atributos do conceito de atividade, que são objetivo e motivo, e considera outros atributos essenciais e necessários, tais como o diálogo, a interação e a própria construção do conhecimento, considerada a essência do processo de ensino e aprendizagem. No contexto dessas significações, é possível perceber que estas se enquadram, de acordo com Libâneo (1986), na tendência crítico-social dos conteúdos, e isso fica evidente a partir da relação que a partícipe faz desses conceitos com o contexto social e humano, no qual eles se apresentam.

JÚLIO – Ensinar é assumir o papel humano de reconstruir sempre a humanidade e Aprender é construir-se humano a partir do legado que a própria humanidade reserva a si mesma.

No caso específico, Júlio faz a descrição do conceito, enumerando atributos exteriores e não essenciais, com base em suas impressões pessoais.

Expressa os conceitos de ensino e aprendizagem de forma bastante difusa, sem fazer nenhuma referência aos atributos considerados essenciais a esses conceitos. Apesar de o conceito de ensino fazer referência à questão da reconstrução, não fica claro tratar-se de processo voltado para o conhecimento nas questões do ensinar e do aprender.

SANTOS – Ensino é a transmissão de conhecimentos, é troca de saberes, é um elo entre quem ensina e quem aprende e Aprendizagem é a internalização do conhecimento.

É possível perceber que Santos faz uma descrição do conceito, e isso fica claro porque ela está considerando, nessa construção, tanto os atributos essenciais quanto os não essenciais do conceito em análise. Seu entendimento quanto a esses conceitos demonstra uma perspectiva mais conteudista, e os significados a eles atribuídos se enquadram na tendência liberal diretiva, segundo Libâneo (1986), uma vez que, nessa tendência, o ensino é visto como um instrumento facilitador voltado para a possibilidade de o aluno buscar o conhecimento; e, por outro lado, a aprendizagem é a possibilidade de modificação desse conhecimento.

LENA – Ensino é a transmissão dos conhecimentos e a Aprendizagem é a assimilação desses conhecimentos.

Nesse caso em particular, Lena faz uma descrição do fenômeno, tendo como base somente as características externas dos conceitos em estudo. Os significados atribuídos aos conceitos de ensino e aprendizagem, pela partícipe, situam-se, conforme nos esclarece Libâneo (1986), na tendência tradicional em que o ensino é a transmissão dos conhecimentos, e a aprendizagem é a transmissão pelo professor desses conhecimentos.

TIANA – Ensino é atividade do professor que se efetiva a partir da interação dialógica com o aluno visando seu desenvolvimento. Aprendizagem é a atividade do aluno mediada pela interação com aquele que ensina.

Tiana faz uma conceptualização, ao destacar o atributo atividade como sendo próprio das atividades de quem ensina e de quem aprende. Fica evidente a relação que se estabelece entre o geral, o particular e o singular, quando diz que o ensino é a atividade do professor voltada para a aprendizagem do aluno. Esses significados se situam, de acordo com Libâneo (1986), na tendência crítico-social dos conteúdos que destaca a relação entre o social e o humano. Podemos observar, nessa tendência, que os conhecimentos prévios do aluno são considerados, para que o professor conduza de maneira satisfatória, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Com base nas análises realizadas, construímos um quadro síntese, no qual é possível visualizar o nível em que os pesquisadores encontram-se, com relação à construção dos conceitos de ensino e aprendizagem.

NÍVEIS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS	CONCEITOS DE DOCÊNCIA EVIDENCIADOS PELOS COLABORADORES
DESCRIÇÃO	<p>JÚLIO - Ensinar é assumir o papel humano de reconstruir sempre a humanidade e aprender é construir-se humano a partir do legado que a própria humanidade reserva a si mesma.</p> <p>SANTOS - Ensino é a transmissão de conhecimentos, é troca de saberes, é um elo entre quem ensina e quem aprende e aprendizagem é a internalização do conhecimento.</p> <p>LENA - Ensino é a transmissão dos conhecimentos e a aprendizagem é a assimilação desses conhecimentos.</p>
CARACTERIZAÇÃO	<p>DINA – Ensino é uma atividade que se caracteriza por um processo de troca de saberes e de produção do conhecimento. Aprendizagem é um processo de aquisição e reconstrução de conhecimentos onde o sujeito atua ativamente refletindo e reavaliando suas aquisições.</p> <p>ANDORINHA - Ensino é o processo de construção e reconstrução do conhecimento e a aprendizagem é a internalização desse conhecimento.</p>
CONCEPTUALIZAÇÃO	<p>ANAVI - O ensino é a atividade do professor voltada para o desenvolvimento do aprendiz e a aprendizagem é a atividade do aprendiz com o objetivo e motivo de hominização.</p> <p>TIANA – Ensino é atividade do professor que se efetiva a partir da interação dialógica com o aluno visando seu desenvolvimento. Aprendizagem é a atividade do aluno mediada pela interação com aquele que ensina.</p>

Quadro 3 – Quadro demonstrativo dos conceitos de ensino e de aprendizagem evidenciados pelos colaboradores e elaborado com base em Guetamanova (1989) e Kopnin (1978).

Fonte: Dados coletados nos encontros realizados pelo grupo.

Com base nos conhecimentos prévios explicitados pelos pesquisadores, é possível perceber, em grande parte dessas construções, o destaque dado ao atributo construção do conhecimento. Dessa forma, predominam muito mais a construção e a sistematização dos conteúdos do que a possibilidade de oferecer ao aluno os elementos essenciais para que ele possa, a partir de sua aprendizagem, avançar com vistas a atingir um nível mais elevado de abstração, que venha a contribuir para o seu desenvolvimento intelectual. A aprendizagem não se restringe às informações que o homem acumula ao longo de sua vida, ela é construção coletiva que se efetiva a partir dos processos intra e interpessoal.

No contexto educacional, é possível afirmar que o homem aprende a partir da oportunidade que tem de dialogar com seus pares. Essa afirmação está amparada na abordagem sócio-histórica que enfatiza que o indivíduo, em contato com o meio, aprende, para daí modificá-lo, ou seja, ele age e interage na sociedade a partir das oportunidades que lhe são oferecidas.

Diante dessas colocações, e considerando os conhecimentos prévios construídos sobre os conceitos de ensino e aprendizagem, foi possível constatar que os professores, apesar de contarem com formação sistemática, ainda estão em processo de desenvolvimento e internalização de conhecimentos mais organizados acerca dos conceitos estudados, tendo em vista que as situações de aprendizagem, por eles vivenciadas, não oportunizaram sua sistematização.

Considerando que a atividade docente tem, dentre as inúmeras funções, a finalidade de mediar aprendizagens, esses conceitos construídos pelos pesquisadores serão retomados no próximo capítulo, quando iremos apresentar, através dos dados obtidos na observação colaborativa, a relação destes com a prática cotidiana desses professores, a partir da construção da rede conceitual de cada um deles.

Diante das colocações, é possível afirmar que a passagem de um estágio de elaboração conceptual para outro não acontece de forma espontânea, logo, torna-se imprescindível a necessidade de um processo consciente, voluntário e sistemático para que se efetive a ressignificação.

3.2 O fazer docente: conceitos que o fundamentam na perspectiva dos colaboradores

Na perspectiva sócio-histórica, o homem, enquanto produtor de conhecimento, é ativo em interação com o mundo, com seu objeto de estudo na busca da reconstrução desse mesmo mundo. Construir conhecimento implica participação, pois é através do outro que as relações entre sujeito, objeto e conhecimento são estabelecidas. Nesse sentido, se considerarmos que um conceito é um ato de generalização, significa dizer que o conceito implica em uma relação de generalidade.

Considerando que a formação de conceitos é o domínio, pelo ser humano, do conhecimento construído pela humanidade e se efetiva através de processos interativos, podemos concluir que esses conceitos estão em permanente processo de transformação. Sob este aspecto, buscamos em Kopnin (1978, p. 210) a sustentação para a nossa assertiva, quando este afirma que “o processo de

desenvolvimento dos conceitos segue várias direções: surgem novos conceitos, aprofundam-se os velhos, concretizam-se e atingem um nível mais elevado de abstração”.

Ainda nesse sentido, Lênin, citado por Kopnin (1978, p. 226-27), evidencia que:

[...] Os conceitos humanos não são imóveis, mas estão em eterno movimento, se transformam uns nos outros, deslocam uns nos outros, sem isso eles não refletem a vida ativa. A análise dos conceitos, o estudo deles, “a arte de operar com eles” (Engels) exige sempre o estudo do movimento dos conceitos, da relação entre eles, das suas transformações mútuas.

Sabendo que o indivíduo, para conceituar, precisa utilizar a comunicação verbal, não só para expressar o conceito em si, mas os demais elementos utilizados para essa elaboração, nos propusemos, a partir dos conceitos evidenciados por nossos colaboradores, durante a pós-intervenção, sugerir uma estruturação para esses conceitos, de forma que se evidenciem suas conexões. Nessa perspectiva, nos utilizamos da proposta de organização do conhecimento em rede.

A idéia de conhecimento em rede vai provocar as mudanças necessárias às ações que se efetivam no espaço escolar, de modo particular, a forma como os conhecimentos são tradicionalmente organizados. Essa maneira de organizar o conhecimento tem se caracterizado por sua divisão em cada parte isoladamente, ignorando a possibilidade de relação que poderia ocorrer entre elas.

Isso fica mais perceptível quando se trata do saber escolarizado, expresso a partir das chamadas disciplinas escolares, visto que estas se desenvolvem de forma isolada, tendo como finalidade somente a assimilação do conhecimento. Nesse sentido, a escola descarta a possibilidade de se trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar, o que pode favorecer a construção do conhecimento de modo mais unitário.

Através da apreensão da unidade na diversidade, é possível compreender a realidade, problematizá-la e ampliar o entendimento do sentido do que se faz, do

que se pensa e do que se sente; isto vai permitir ao indivíduo questionar e não somente absorver; construir e não apenas reproduzir.

É essa maneira de formar o homem que vai possibilitar o estabelecimento de vínculos de confluência, a transposição das fronteiras tradicionais, tendo em vista a necessidade de articular, em suas inúmeras dimensões, os saberes fragmentados. Quando se trabalha na perspectiva da rede, toda e qualquer fronteira perde seu sentido tradicional.

Na perspectiva de Galagovsky (1993, p. 307), a elaboração de uma rede conceitual permite uma maior aproximação da complexidade do conhecimento. Para este autor:

[...] As redes conceituais podem ser interpretadas, de um lado como analogias semânticas de um recorte da estrutura cognitiva (a qual simboliza nossos saberes) e, por outro lado como analogias semânticas dos modelos neurônicos (que representam corporalmente nossos saberes).

Nesse sentido, podemos dizer que a rede pode ser comparada a um tecido, com vários fios ligados, entre si, por nós que se espalham em vários sentidos, sem que nenhum assuma a posição de centralidade. Na rede, os conceitos não se originam necessariamente de outros conceitos mais gerais, mas, conforme nos esclarece Ferreira (2005, p. 04), “se articulam pela unidade interna configurada no próprio conceito sem que tal conexão pareça uma arbitrariedade ou uma usurpação”.

Isso significa dizer que os conceitos adquirem, por si sós, a condição de nós articuladores, o que vai favorecer a explicação e a representação de um determinado fenômeno.

Essa flexibilidade possibilita o surgimento de vários centros, nos quais o ponto de partida se define com base no caminho a ser seguido; melhor dizendo, as redes não requerem uma hierarquia vertical, visto que as conexões entre os nós, ao invés de linhas, são representadas por setas que orientam o sentido da leitura. Logo, a rede deve conter tanto a universalidade quanto a singularidade dos conceitos

estudados. O Quadro 4 demonstra, de maneira sintética, os elementos que devem ser considerados na construção de uma rede conceitual.

NÓS	Completa-se apenas com um substantivo ou um substantivos + adjetivo que sejam conceitos relevantes do assunto. A repetição de nós está proibida. Só se aceitam expressões matemáticas se unidas à expressão: " <i>se simboliza através de</i> "
ENLACES ENTRE OS NÓS	Utilizam-se palavras e verbos muito precisos que completam uma <i>oração nuclear de ótimo significado</i> entre dois nós consecutivos. As orações nucleares se lêem seguindo o percurso de uma seta.
HIERARQUIA GRÁFICA	Não é necessário existir hierarquia gráfica. Os conceitos mais importantes são os mais relacionados.

Quadro 4 – Quadro demonstrativo dos elementos necessários a construção da Rede Conceitual. Construído pela pesquisadora com base em Galagovsky (1993); Levy (1993).

Com base nas colocações apresentadas, passaremos a compor as redes conceituais dos pesquisadores, a partir das possibilidades de as interconexões evidenciarem quanto ao nível de elaboração conceitual em que estes se encontram e os significados por eles emitidos.

3.2.1 Análise da rede dos conceitos elaborados por Anavi

Os conceitos privilegiados por Anavi e destacados como orientadores de sua ação pedagógica compreendem a docência, o ensino e a aprendizagem. Conforme pudemos constatar, o conceito nucleador da partícipe é atividade, uma vez que é neste que se concentra o maior número de setas.

A rede evidencia a conexão entre o conceito nucleador e os conceitos atributos, à medida que os seus significados expressam as relações estabelecidas entre a generalidade, a particularidade e a singularidade.

Ao abstrair o trabalho como um dos atributos essenciais para conceituar docência, esta é incluída na modalidade de relação que abrange a atividade que beneficia o próprio desenvolver do ser humano, indicando que o significado por ela atribuído se fundamenta em um princípio teórico mais abrangente da atuação do ser humano como elemento de transformação do contexto naturo-social.

O trabalho humano, na compreensão de Leontiev (1978 p. 75):

É uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica embrionária que seja, das funções de trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação.

Ainda com relação ao conceito de docência, aponta a sua peculiaridade e singularidade ao indicar sua especificidade – o ensino e a pesquisa; e a singularidade ao conceituá-los.

Quanto aos conceitos de ensino e aprendizagem, a professora diz claramente tratar-se da atividade do professor e do aluno, ficando evidente as inter-relações entre esses conceitos e a distinção que faz de suas peculiaridades.

De acordo com Leontiev (1988, p. 68), por atividade compreende-se: “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo se dirige (seu objeto) coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

O ensino e a aprendizagem em determinado estágio da vida humana assumem o caráter de atividade principal. Conforme nos esclarece Leontiev (1988, p.) é considerada atividade principal aquela “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade em um certo estágio do seu desenvolvimento”.

Portanto, é no estágio psíquico, caracterizado por uma relação entre o indivíduo, a realidade e sua real necessidade, que se vai determinar o que chamamos de atividade principal. Entretanto, não podemos dizer que a atividade se constrói a partir de outros tipos de atividade, isso porque alguns tipos, em determinados momentos, podem assumir a condição de principal; e já em outros assumir a condição de secundária.

Nesse contexto, podemos perceber que os significados atribuídos aos conceitos de ensino e aprendizagem se enquadram de acordo com Libâneo (1986), na tendência crítico-social dos conteúdos, o que fica evidente pela relação que a professora faz desses conceitos com o contexto social e humano no qual eles se manifestam.

A aprendizagem articula-se à atividade social e a experiência externa compartilhada. A educação assume a condição de responsável pelo processo de apropriação do sistema de atividade prático-social, isso porque conforme nos esclarece Vygotsky (1994, p. 115) “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam”.

Essa concepção de ensino e de aprendizagem ultrapassam as visões mecanicistas e estruturalistas, dentre outras, através de uma trajetória em que o ensino e a aprendizagem são importantes para o desenvolvimento uma vez que envolvem relações sociais favoráveis ao processo de internalização e apropriação do conhecimento.

A elaboração conceptual dessa professora apresenta os requisitos exigidos aos significados conceptuais, no estágio dos conceitos científicos e coerentes com os significados atribuídos a esses conceitos.

3.2.2 Análise da rede dos conceitos elaborados por Dina

Os conceitos destacados por Dina e enfatizados como orientadores de sua prática compreendem ensino, aprendizagem, docência e conhecimento. O conceito nucleador dessa rede é conhecimento, visto que é nesse conceito que se concentra o maior número de setas.

A interconexão que se evidencia entre os conceitos se manifesta através dos significados que contêm elementos gerais e comuns a esses conceitos, ao destacar o conhecimento como principal atributo para atribuir significado aos conceitos de ensino, aprendizagem, docência e formação docente. O conhecimento, de acordo com Morin (1999 p. 16):

É um fenômeno complexo multidimensional, simultaneamente [...] lógico, social e histórico. Oriundo necessariamente de uma atividade cognitiva, determina uma competência de ação constituindo-se no saber que intermedeia ambos processos.

Nesse sentido, o conhecimento se constrói sobre o tripé lógico, histórico e social, com base nas relações estabelecidas pelos sujeitos, e se caracteriza através dos processos utilizados na sua disseminação.

No conceito de docência, a professora utiliza o atributo atividade como o que vai garantir o estabelecimento da relação entre o singular, o particular e o geral. Entretanto, ao fazer referência ao conceito de atividade, a participante demonstra compreender que essa atividade está relacionada à execução da ação propriamente dita, e não como atividade intencional, com fim e objetivo previamente definidos.

De acordo com Leontiev (1988, p. 69), existe uma distinção entre a ação e a atividade: “a ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ela se dirige), mas reside na atividade da qual ela faz parte”.

Nesse sentido, para que a ação seja realizada, torna-se imprescindível que seu objetivo esteja claro em relação ao motivo da atividade da qual faz parte, pelo sujeito que vai executá-la. Portanto, uma ação é mediadora quando é capaz de

produzir uma transformação, e isso implica em uma mudança qualitativa naquilo que é essencial ao fenômeno.

Nos conceitos de ensino e aprendizagem, verifica-se que Divina caracteriza o ensino como a atividade do professor, embora não perceba a aprendizagem como a atividade do sujeito que aprende, mas sim como aquisição de conhecimentos.

A perspectiva de ensino e aprendizagem da partícipe situa-se na tendência liberal-não-diretiva, visto que, segundo Libâneo (1986), o ensino é o processo que facilita ao aluno os elementos necessários na busca do conhecimento, e a aprendizagem a modificação do próprio processo de percepção em relação ao conhecimento.

O entendimento de Dina quanto aos conceitos de ensino e aprendizagem fica evidente na posição assumida por Vygotsky (1994, p. 118) quando afirma que

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. [...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Na rede, podemos visualizar apenas uma parte das conexões e relações que poderiam ser estabelecidas entre os conceitos, isto porque a partícipe não apresenta o significado de conceitos como conhecimento, atividade, ação, dentre outros.

3.2.3 Análise da rede dos conceitos elaborados por Andorinha

A professora privilegia, nessa construção, os conceitos de ensino, aprendizagem e docência, apesar de essa relação manifestar-se de forma isolada.

Na rede construída pela partícipe, o conceito de processo se destaca como um conceito nucleador, uma vez que agrega o maior número de setas. De acordo com Rubinstein (1972 p. 46), “[...] um processo satisfaz as condições objetivas pelas quais vem determinado quando se manifesta por completo no comportamento”.

Nesse sentido, Andorinha, ao definir processo como um conceito nucleador, dá a idéia de uma prática que somente se manifesta a partir da própria ação de ensinar/aprender.

Ao abstrair trabalho como um atributo essencial e necessário para conceituar docência, procura deixar evidente que se trata da atividade do professor na consecução de seus objetivos. No entanto, conforme nos esclarece Vygotsky (2000, p. 161),

[...] não podemos explicar o trabalho como atividade humana voltada para um fim, afirmando que ele é desencadeado por objetivos, por tarefas que se encontram diante do homem, devemos explicá-lo com o auxílio do emprego de ferramentas, da aplicação de meios originais sem os quais o trabalho não poderia surgir.

No conceito de docência, é possível perceber que a professora o define atribuindo-lhe alguns elementos que considera indispensáveis à educação, como, por exemplo, o conjunto de saberes.

Nos conceitos de ensino e aprendizagem, a partícipe enfatiza o conhecimento como um atributo essencial sem, no entanto, considerar outros elementos, tais como: desenvolvimento das capacidades psíquicas, sociais e atitudinais, inerentes ao ser humano. O desenvolvimento dessas capacidades se justifica pelo fato de que se trata de um processo de formação, no qual os alunos precisam adquirir esses elementos, para que possam exercer uma prática mais inovadora e autônoma.

Os significados atribuídos a esses conceitos enquadram-se na tendência tecnicista em que, de acordo com Libâneo (1986), o ensino é o processo facilitador da aquisição de conhecimentos, com vista à modificação no desenvolvimento do aluno, e a aprendizagem seria a modificação nesse desempenho.

Rubinstein (1977, p. 15) nos esclarece que o conhecimento “[...] só se realiza no ser humano à medida que este começa a modificar a realidade com suas práticas sociais e, ao transformá-la, a conhece cada vez com maior profundidade”.

De acordo com Vygotsky (1994), a vivência em sociedade é um ponto fundamental no processo de transformação do homem de ser biológico em ser humano. É através da aprendizagem nas relações com o outro que o ser humano constrói os conhecimentos que irão garantir o seu desenvolvimento mental.

Com base na análise de Andorinha, podemos dizer que ela, ao atribuir significado aos conceitos, principalmente de ensino e aprendizagem, não estabelece a relação entre o geral e o particular, passando automaticamente para o singular, eliminando, dessa forma, a relação mediadora entre o geral e o singular.

Em Burlatski (1987, p. 105), encontramos elementos que dão sustentação a essa afirmação:

O geral, quando tomado como traços e propriedades iguais dos objetos e fenômenos, ajuda, na vida prática, a separar o casual e o necessário, uma vez que o casual se identifica com o singular e o geral com o necessário e único.

Observamos, ainda, a ausência de significados que possibilitem as conexões e relações, uma vez que a partícipe desconsiderou os conceitos atributos e atribuiu significados, somente, para os conceitos considerados essenciais nessa construção.

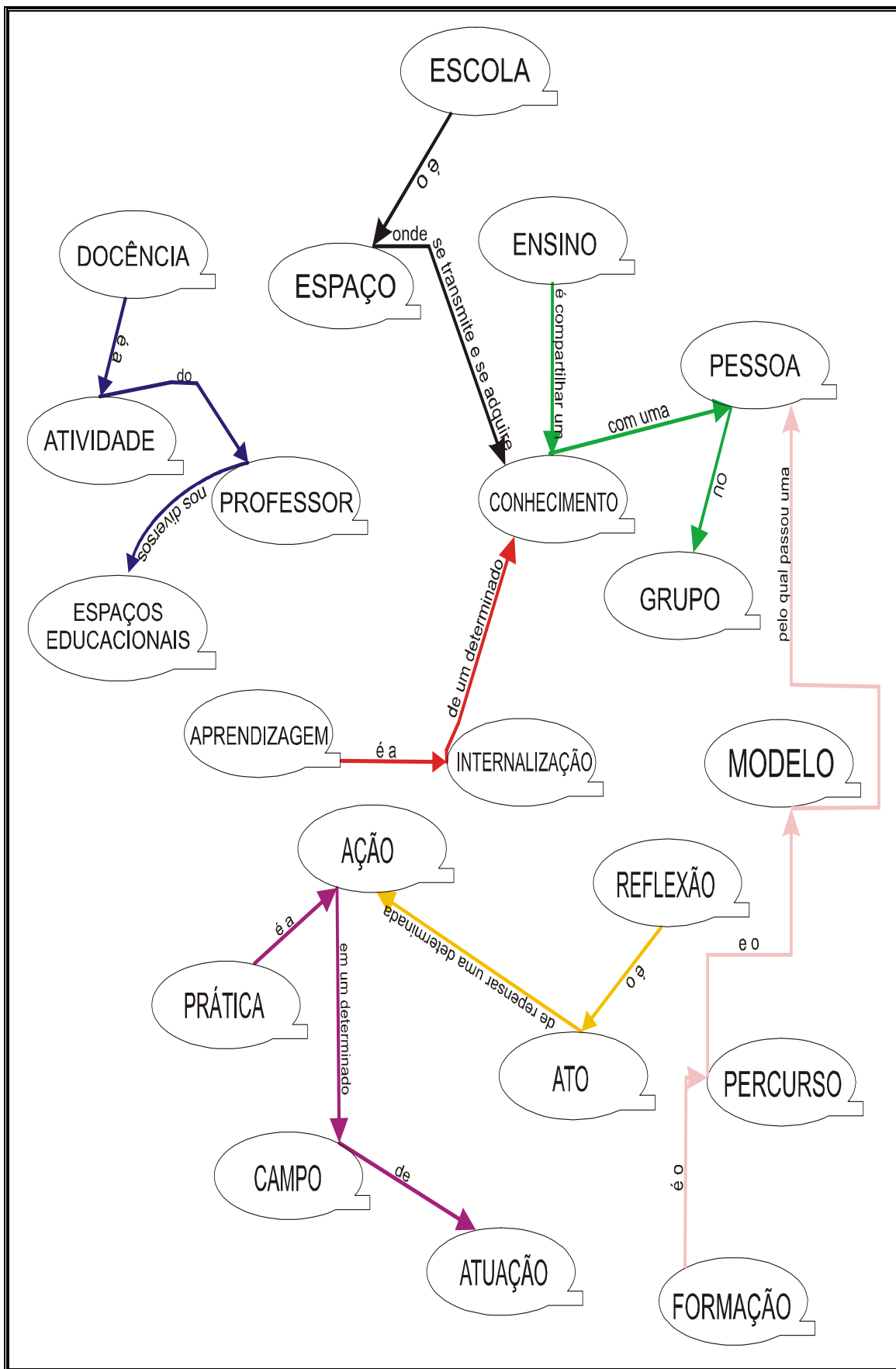


Figura 6 – Rede conceitual da participante Santos

Fonte: Construída pela autora da Tese, com base no que foi relatado pelos participantes.

3.2.4 Análise da rede dos conceitos elaborados por Santos

Os conceitos evidenciados por Santos, na construção de sua prática, são: conhecimento, ensino, aprendizagem e docência. O conceito de conhecimento assume, na rede, a condição de nucleador, visto que é nesse conceito que se concentra o maior número de setas.

Embora o conceito de conhecimento faça a relação ensino e aprendizagem, a partícipe dá a entender que essa relação é apenas de transmissão e assimilação. Sob este aspecto, Morin (1999, p. 18) afirma que todo conhecimento comporta necessariamente três elementos: “[...] uma competência (aptidão para produzir conhecimentos); uma atividade cognitiva (cognição) realizando-se em função da competência; um saber (resultante dessas atividades)”.

Considerando os elementos destacados pelo autor, podemos afirmar que, para que o conhecimento se efetive, torna-se necessário considerar as relações que se estabelecem entre os sujeitos e, principalmente, como esse conhecimento será repassado aos outros.

Ao conceituar docência, Santos utiliza o atributo atividade como garantia da relação entre o particular e o geral, no entanto elimina totalmente a função mediadora do singular, no sentido atribuído à atividade como trabalho do professor em sala de aula, visto que as atividades que a complementam são, na verdade, o ensino e a aprendizagem, considerados, nesse processo, o objetivo e o motivo da atividade. De acordo com Leontiev (1978, p. 296), a atividade pode ser entendida como “os processos que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, respondem a uma necessidade particular que lhe é própria”. Nesse sentido, para que um determinado processo possa se caracterizar como atividade, torna-se necessário, conforme já destacamos, a existência de um objetivo e de um motivo.

A visão de ensino e aprendizagem, assumida por Sônia, revela uma perspectiva mais conteudista, deixando de lado a possibilidade de considerar princípios e valores que visem a transformação do aluno. Os significados atribuídos a esses conceitos se enquadram na tendência liberal não diretiva, de acordo com a perspectiva de Libâneo (1986). No entendimento deste autor, o ensino é instrumento facilitador, para que o aluno possa buscar o conhecimento propriamente dito, e a aprendizagem é a modificação desse conhecimento.

É possível perceber, ainda, que parte das conexões e relações entre os conceitos não se efetivou, visto que apenas para os conceitos essenciais foram atribuídos significados, ficando boa parte dos atributos desses conceitos sem a sua devida significação.

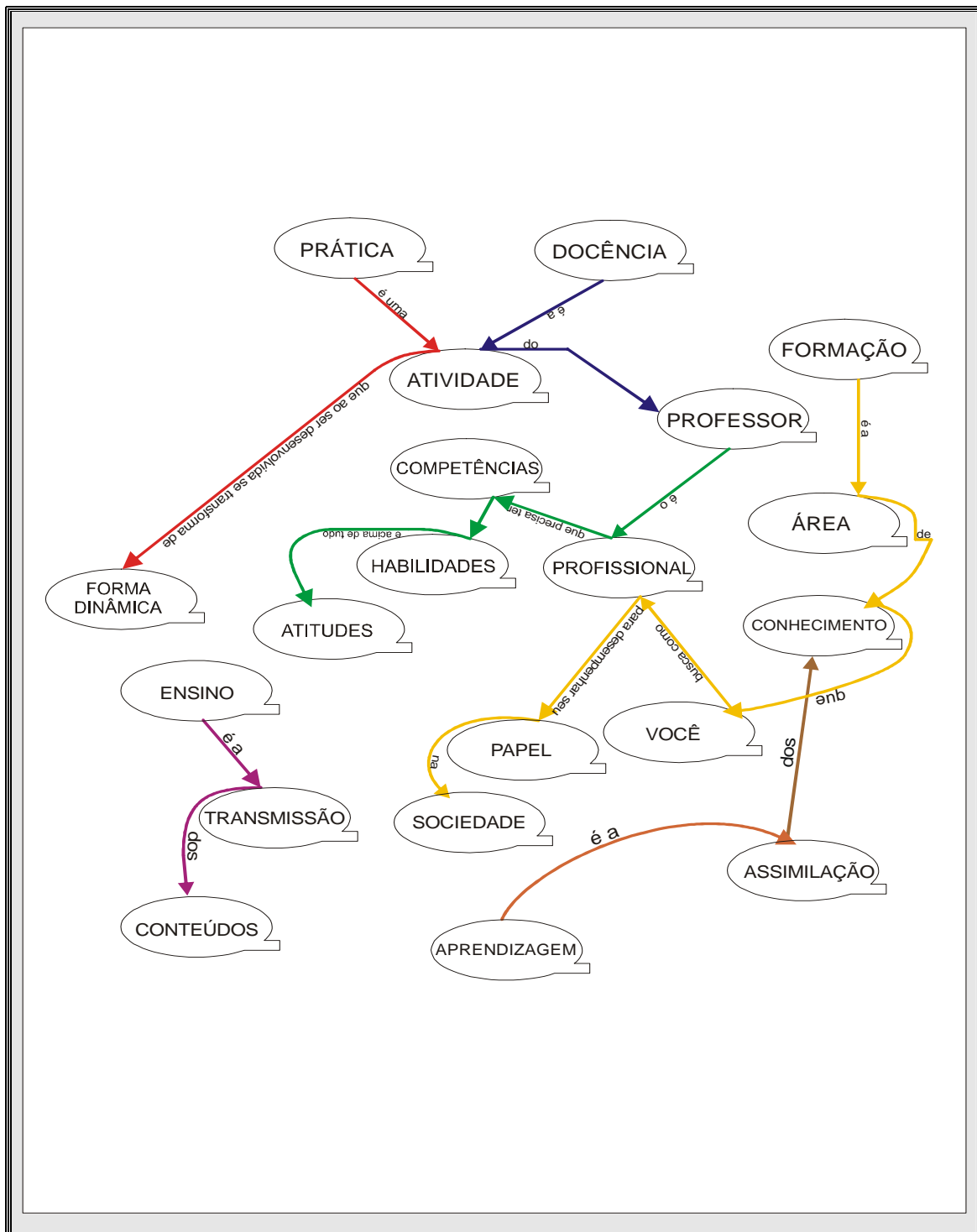


Figura 7 – Rede conceitual da partícipe Lena

Fonte: Construída pela autora da Tese, com base no que foi relatado pelos partícipes.

3.2.5 Análise da rede dos conceitos elaborados por Lena

Os conceitos explicitados por Lena, como orientadores de sua prática, são: docência, ensino e aprendizagem. Na construção da professora, não fica evidente um conceito nucleador, como base no desenvolvimento de sua prática, isso fica claro pela ausência de conexão entre os conceitos.

No conceito de docência, a partícipe destaca como atributo essencial desde conceito à atividade, embora sua percepção esteja mais direcionada para a atividade, como ação que o sujeito pratica, e não como processo, conforme destaca a abordagem adotada neste estudo.

Ao atribuir significado ao conceito de docência, ela estabelece somente a relação entre o geral e o particular, o que fica evidente, com base nas idéias de Burlatski (1987, p. 106), quando diz: “o particular é uma forma necessária da manifestação do geral, enquanto que o singular é uma forma casual do geral”. Ao seguir as idéias deste autor, podemos dizer que o geral se manifesta sempre em função do particular, isto é, o geral é responsável pela existência do particular e do singular. Nesse sentido, é possível afirmar que o singular é um atributo isolado que se manifesta de forma evidente.

No que se refere aos conceitos de ensino e aprendizagem, estes assumem uma visão mais pragmática, visto que seus fundamentos práticos consideram que, para a plena realização do processo ensinar/aprender, o professor precisa demonstrar que transmitiu algo, o conteúdo. O aluno, por sua vez, deverá demonstrar que assimilou esse conteúdo, tendo se efetivado a aprendizagem.

Os significados dos conceitos evidenciados por Lena se situam, conforme nos esclarece Libâneo (1986), na tendência tradicional, em que o ensino é visto como a transmissão de conhecimentos, e a aprendizagem como o repasse pelo professor desses conhecimentos. Podemos observar, nesse contexto, que a relação entre docência como atividade, ensino como transmissão e aprendizagem como assimilação não garante a possibilidade de entender o ensino como atividade do professor e a aprendizagem como atividade do aluno.

No contexto da abordagem sócio-histórica, a função do educador, conforme nos esclarece Vygotsky (1994) seria no sentido de favorecer essa aprendizagem servindo como mediador entre o aluno e o mundo no qual ele se

encontra, visto que é no processo de interação com o outro que o homem terá condições para construir suas próprias estruturas psicológicas.

De acordo com Rubinstein (1972 p. 31), “a análise da atividade humana demonstra que o ter ou não ter consciência de um determinado trabalho ou ação depende das relações que se vão formando durante o decorrer da atividade”.

Portanto, com base nas colocações do referido autor, podemos dizer que a partícipe não consegue fazer essa relação de forma plena, devido ao fato de que alguns conceitos atributos, considerados essenciais nessa construção, não evidenciaram os seus significados, dificultando, assim, a construção da rede conceptual.

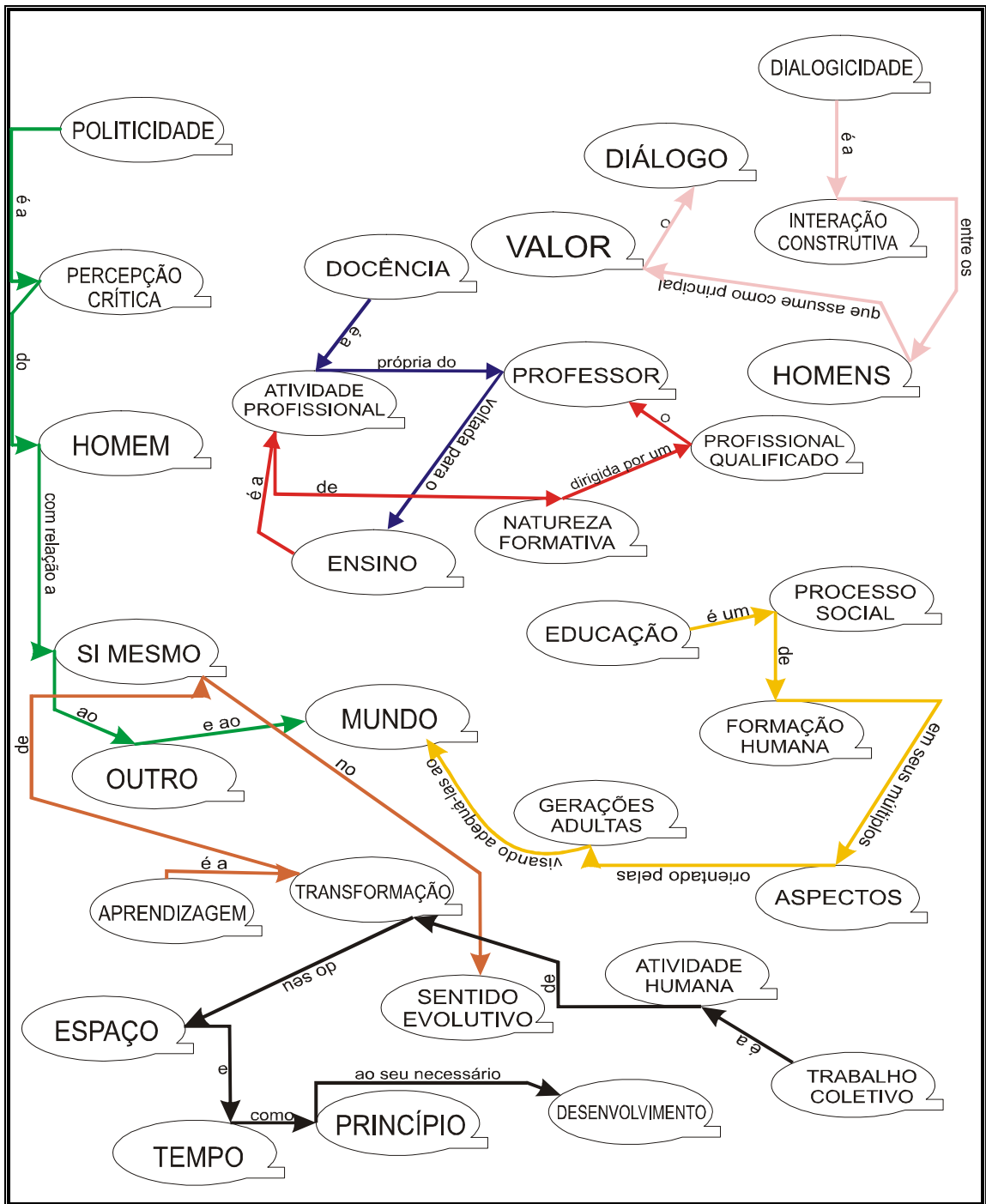


Figura 8 – Rede conceitual do partícipe Júlio.
 Fonte: Construída pela autora da Tese, com base no que foi relatado pelos partícipes.

3.2.6 Análise da rede dos conceitos elaborados por Júlio

O professor privilegia como conceitos fundamentais ao exercício de sua prática: a docência, o ensino, a aprendizagem e a educação. Na construção do partícipe não foi destacado nenhum conceito nucleador, o que faz com que a rede apresente uma relação isolada.

No conceito de docência, o professor utiliza o atributo atividade como suporte e garantia entre a relação que será estabelecida entre o geral e o singular, visto que, quando o partícipe se refere à docência como atividade, o faz muito mais como a possibilidade de execução da ação propriamente dita do que como uma atividade que tem um objetivo e um motivo a ser alcançado. De acordo com Leontiev (1988 p. 69):

Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte [...] O objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido.

No caso de Júlio, fica bastante claro esse direcionamento, quando afirma que a docência é a atividade do professor. Essa ação tem somente um fim, que é o ensino faltando o outro elemento que a caracteriza plenamente como atividade, ou seja, o motivo.

No conceito de ensino, podemos observar que o partícipe assinala tratar-se da atividade do professor; por outro lado, considera a aprendizagem como transformação progressiva, eliminando qualquer possibilidade de defini-la como atividade do aluno. As colocações do professor são difusas, pois o mesmo não tem clareza quanto ao fato de que ensino e aprendizagem são atividades próprias do professor e do aluno.

Quando Júlio enfatiza a necessidade de transformação no processo de aprendizagem ele não tem claro a relevância que a “zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY 1994) exerce nesse contexto, tendo em vista que como agente mediador torna-se necessário intervir e auxiliar o aluno no processo de

construção e reconstrução do conhecimento do sujeito da aprendizagem que não é apenas ativo, mas principalmente interativo.

Nessa construção, é possível perceber vários conceitos destacados pelo partícipe, que não garantiram a efetivação das interconexões, isto porque não lhes foram atribuídos os significados necessários, capazes de expressar a relação entre o geral, o particular e o singular.

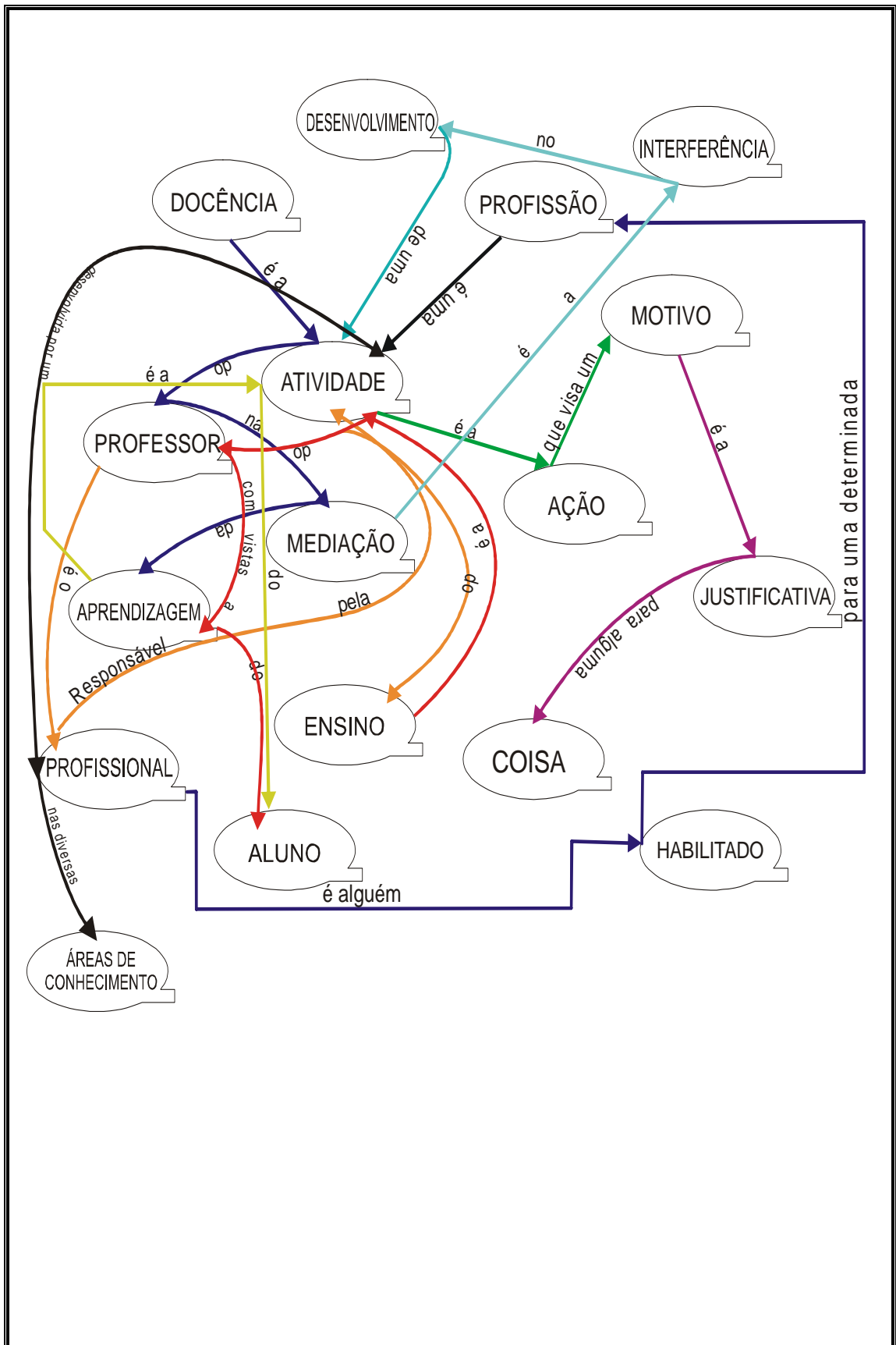


Figura 9 – Rede conceitual da partícipe Tiana

Fonte: Construída pela autora da Tese, com base no que foi relatado pelos partícipes.

3.2.7 Análise da rede dos conceitos elaborados por Tiana

Os conceitos destacados por Tiana, como necessários à orientação da prática pedagógica docente, são o ensino, a aprendizagem e a docência.

Conforme pudemos constatar, na rede da partícipe, o conceito nucleador é atividade, tendo em vista ser nesse conceito onde se agrega o maior número de setas. É possível observar que as conexões que se efetivam entre o conceito nucleador e os demais conceitos atributos garantem o estabelecimento das relações entre o geral, o particular e o singular.

De acordo com Burlatski (1987, p. 105), “ o geral é a lei da existência do movimento do particular e do singular [...] o geral determina o particular e através do particular, o singular”.

Ao atribuir significado ao conceito de docência como sendo a atividade do professor, Tiana deixa claro seu entendimento de que se trata da relação que se estabelece entre o ensinar e o aprender. Deste modo, na de Leontiev (1988, p. 68), chamamos de atividade:

Aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] caracterizados por aquilo a que o processo se dirige (seu objetivo) coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é o motivo.

Quanto aos conceitos de ensino e aprendizagem, a partícipe demonstra ter clareza de que se tratam respectivamente da atividade do professor e do aluno, em um contexto no qual as ações são mediadas pelo sujeito mais experiente.

Os significados atribuídos a esses conceitos se situam, de acordo com Libâneo (1986), na tendência crítico-social dos conteúdos, que considera de grande relevância a relação entre o social e o humano que se manifesta nesse contexto. Nessa tendência, há um elemento que merece destaque, tratam-se dos conhecimentos prévios, evidenciados pelo aluno e considerados pelo professor, na condução do processo de aprendizagem, tendo como consequência o desenvolvimento do aluno.

De acordo com Vygotsky (1994) aqui se estabelece a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP na medida em que o professor ao fazer a mediação da aprendizagem do aluno estará estabelecendo a relação ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o ensino é a oportunidade de ajudas externas e estímulos auxiliares que farão a mediação entre aquele que aprende e os conhecimentos culturalmente elaborados, ao passo que a aprendizagem implicaria na capacidade que o indivíduo tem de fazer emergir os processos evolutivos que serão ativados a partir da interação.

Como nos demais casos, podemos perceber uma incompletude das conexões e relações que se poderiam estabelecer entre os conceitos, uma vez que Tiana não atribuiu significado a conceitos, tais como: ação, áreas de conhecimento, desenvolvimento, dentre outros.

Diante das análises feitas sobre as redes conceituais dos partícipes, podemos concluir que a organização do conceito em rede evidencia tanto o conteúdo como a extensão dos conceitos, à medida que permite visualizar suas inter-relações, eliminando qualquer possibilidade de hierarquização, linearidade e fragmentação, possibilitando, dessa forma, a interdisciplinaridade entre os conceitos.

Por fim, podemos observar ainda que o atributo conhecimento é utilizado pela maioria dos partícipes, para significar seus conceitos; e esse comportamento se justifica pelo modelo formativo pelo qual esses professores foram formados. Afinal, se o partícipe demonstra interesse em ressignificar esses conceitos, torna-se imprescindível o desenvolvimento de um processo consciente, voluntário e sistemático que vise essa ressignificação.

CAPÍTULO IV – (RE) VISITANDO A PRÁTICA DO DOCENTE FORMADOR

Assim não há nem a primeira nem a última palavra, também não existe a primeira nem a última verdade que se constituem na linguagem e por meio dela, continuamente ao longo da história. A unidade do mundo é polifônica.

Solange Jobim

A reflexão crítica é um elemento fundamental para que o professor, nos dias atuais, possa compreender como se desenvolve a sua prática e que resultados podem ser construídos na formação de seus alunos.

Nesse contexto, é importante que o professor tenha clareza do seu papel de mediador no processo ensinar/aprender, visto ser essa atitude que irá garantir o estabelecimento de elos entre o aprendiz e a sua aprendizagem.

Se considerarmos a relação que se efetiva entre a teoria e a prática, é possível estabelecer uma distinção nesse proceder, tomando como parâmetro o modelo formativo adotado pelo professor, as condições gerais nos quais o processo de aprendizagem se efetiva e que objetivos esta prática busca atingir.

O profissional docente é o responsável pelo processo de ensino a ser direcionado ao aluno, e a relação que se constrói entre ambos é parte de um processo abrangente pelo qual ele lida com os conteúdos.

Nesse sentido, o trabalho do professor se desenvolve com base nos três elementos básicos: o professor, os alunos e o saber. Essa relação irá determinar o perfil assumido por esse profissional, tendo por base sua perspectiva pedagógica.

Esse processo reflexivo afeta diretamente a sala de aula, por ser o ambiente físico no qual a aprendizagem se realiza. É nesse espaço que se desenvolve a trama da aprendizagem. Com base nessa trama, buscaremos identificar como se efetiva a prática dos partícipes desta pesquisa.

4.1 O cotidiano da sala de aula

Pensar a sala de aula como o espaço no qual grande parte do trabalho docente se desenvolve é admitir ser este o lugar em que o professor tem maior proximidade com seus alunos.

É ali, na sala de aula, que o professor faz o que sabe, assumindo nesse fazer uma autonomia que se manifesta a partir de sua concepção de educação, de homem e de escola, levando em consideração o seu próprio papel enquanto educador, visto que a esse professor é dado o poder de decisão quanto à forma de conduzir e avaliar o seu processo de ensino.

Quando se analisa mais detidamente a prática do professor, esse procedimento, conforme nos esclarece Catani et al. (2005, p. 46),

[...] fornece aos professores elementos para pensarem alternativas de ação que mobilizem os saberes oriundos da experiência vivenciadas no exercício do magistério e os saberes provenientes de uma elaboração acadêmica, de modo a potencializar a sua capacidade de identificar problemas, pensar soluções e construir práticas, avaliando a sua realização e levando em conta as inúmeras dimensões intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Partindo desse entendimento, buscamos, com base nas observações realizadas nas salas de aula dos partícipes, identificar como se estabeleceu a relação entre os conceitos fundamentais ao exercício da docência e sua prática cotidiana. As reflexões que se seguem foram oriundas dessas observações. Ressalte-se que o olhar sobre essa prática nos ofereceu elementos para melhor compreendê-la.

4.1.1 Um olhar sobre a prática de Anavi



Foto 3 – Intervenção realizada na sala de aula de Anavi, em abril de 2005.

Fonte: Pesquisa direta da autora.

A aula observada foi ministrada na disciplina Prática Pedagógica na Escola V, do Curso de Pedagogia da UFPI. O assunto trabalhado foi a observação colaborativa, como procedimento facilitador na coleta de dados em uma pesquisa. Para trabalhar esse conteúdo, a professora iniciou fazendo a discussão de dois textos. O primeiro foi Reflexividade: estratégias de formação de professores; ela explicou cada uma das fases que compõem a observação colaborativa, destacando, sempre, que o processo reflexivo é exigido tanto por parte do observador quanto do observado. O segundo texto foi “A prática pedagógica como componente profissionalizante da formação de professores”; por meio deste, foi feita a distinção entre a observação descritiva e a observação reflexiva, destacando que a segunda é um processo de troca, de partilha.

Ao trabalhar esse conteúdo, a professora buscou desenvolver junto aos alunos uma prática de observação que privilegiasse as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir teorias e práticas docentes.

Embora a professora tenha o pleno domínio da palavra, e isso foi demonstrado em sua exposição oral, ela abriu espaço para que os alunos se colocassem nessa construção coletiva. Tal possibilidade ficou mais evidente quando a professora construiu, com a colaboração dos alunos, o roteiro de observação, explicando cada um dos elementos do plano de observação a ser utilizado como atividade de estágio. Foi possível observar que, nessa disciplina, os alunos estão sendo formados com base na reflexão crítica.

Fazendo uma análise da prática de Anavi, destacamos uma coerência entre a perspectiva teórica por ela adotada e sua relação com a prática efetivada, visto que a professora tem consciência sobre sua atividade enquanto docente, isto porque há uma estreita relação entre os conceitos por ela internalizados, ao longo do seu processo formativo, os quais utiliza sempre em uma perspectiva crítica.

O exercício da crítica na formação de professores, com base em Arroyo (2000), tem papel preponderante, porque amplia uma visão consciente das inúmeras determinações do social e do político, no contexto da escola, enquanto instituição social.

4.1.2 Um olhar sobre a prática de Dina



Foto 4 – Intervenção realizada na sala de aula de Dina, em maio de 2005.

Fonte: Pesquisa direta da autora.

A participante iniciou as atividades, repassando o material que seria utilizado no estágio. O conteúdo da aula consistiu na orientação desse material, e a socialização dos projetos de oficina pedagógica que foram desenvolvidos como atividade de estágio em seu decorrer.

Foi repassado o material a ser utilizado no estágio, ou seja, duas fichas: a de estágio propriamente dita e a de avaliação do estágio, para ser preenchida pela professora regente da sala de aula. O assunto trabalhado foi, basicamente, a orientação desse material e a socialização dos projetos de oficina, que foram desenvolvidos durante o estágio. Trata-se de uma atividade interessante, tendo em vista que oportuniza aos grupos um envolvimento maior nas várias atividades a ser desenvolvidas na escola, inclusive exigindo a participação de outros segmentos da escola, como, por exemplo, a coordenação, a direção etc.

Em nossa percepção, é uma temática de grande relevância, pois oportuniza a cooperação entre os integrantes do grupo, e isso faz com que o trabalho se torne mais rico e completo. O fato de o aluno entender o sentido da cooperação configura o grande salto na sua formação, porque ele terá mais um elemento no processo de construção de sua prática, que certamente refletirá na aprendizagem de seus alunos.

Os objetivos definidos para esta aula constituíram-se em orientar os alunos quanto ao preenchimento das fichas a serem utilizadas no decorrer do estágio, bem como discutir a organização das oficinas; destaque-se que ambos foram plenamente atingidos. A turma estava organizada em círculo e os integrantes dos grupos estavam próximos, o que facilitou a apresentação das propostas de oficina. No que diz respeito à participação dos alunos, podemos dizer que foi muito boa, visto que, no decorrer das apresentações, as manifestações e contribuições dos demais grupos foram constantes.

O tema trabalhado tinha como foco orientar os alunos estagiários quanto ao processo de organização de uma oficina, considerando que a partir das descrições e orientações ele possa compreender a importância dessa atividade no contexto de sala de aula. O conhecimento trabalhado serviu como referência para que o aluno possa construir, em outros momentos da sua prática, atividades semelhantes às aquelas realizadas no estágio.

Foi possível observar que a professora é bastante acessível e aberta ao diálogo, dando oportunidade a todos os alunos de interferirem no decorrer de sua exposição. A discussão dos projetos de oficina pedagógica serviu para os alunos compreenderem a importância dessa atividade na escola.

No contexto da disciplina, a perspectiva é no sentido de formar o aluno com base na autonomia e na cooperação, uma vez que se trata de uma atividade coletiva, em que cada membro da equipe tem a oportunidade de demonstrar seus conhecimentos e habilidades perante o grupo.

De modo geral, a análise que fazemos da prática de Dina demonstra que esta, ao selecionar essa atividade, considerou alguns aspectos diretamente relacionados com o processo de formação desses futuros professores. Ela propõe aos alunos que esse conhecimento se construa coletivamente nos pequenos grupos, para, em seguida, serem socializados em sala de aula para os demais.

4.1.3 Um olhar sobre a prática de Andorinha



**Foto 5 – Intervenção realizada na sala de aula de Andorinha, em maio de 2005.
Fonte: Pesquisa direta da autora.**

A aula foi ministrada na disciplina Avaliação Educacional, no Curso de Pedagogia. A professora iniciou a aula, fazendo uma exposição oral sobre os diferentes tipos de avaliação, e sobre a avaliação na educação básica. À medida que ia falando, alguns tópicos iam sendo destacados no quadro.

No decorrer da exposição, os conhecimentos dos alunos foram considerados pela professora, que buscou, a partir dessas intervenções, fazer aflorar cada vez mais as reflexões em torno do conhecimento que estava sendo trabalhado. Isso foi perfeitamente observado, quando a professora os incentivou a analisar sua prática, pois muitos deles já são professores, a partir dos modelos avaliativos presentes em suas ações.

A ênfase maior em sua explicação foi dada sobre as várias dimensões assumidas pela avaliação. A aula transcorreu nos moldes tradicionais; pudemos observar também que ocorreram alguns questionamentos isolados sobre a temática. No contexto formativo, consideramos este tema de extrema importância no processo de formação inicial desses futuros professores, visto que a avaliação é um dos elementos fundamentais no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Após a exposição, a professora solicitou que os alunos fizessem a leitura do texto: Avaliação na Educação Básica: ampliando a discussão, como uma oportunidade de refletir sobre o conteúdo exposto oralmente.

A compreensão adquirida da prática de Andorinha consiste no fato de que essa temática é fundamental no processo de formação inicial desse futuro professor, principalmente por se tratar de um dos elementos essenciais do processo de ensino e aprendizagem.

A partir da observação realizada, foi possível constatar que a professora adota uma postura técnica, quando expõe o conteúdo e, apesar de abrir espaços para a discussão, essa não se efetivou em uma perspectiva de reflexão, em que os alunos pudessem argumentar sobre as possíveis questões que sua exposição poderia gerar, o que certamente deveria despertar, nesse aluno, a possibilidade de refletir criticamente o tema trabalhado.

4.1.4 Um olhar sobre a prática de Santos



**Foto 6 – Intervenção realizada na sala de aula de Santos, em julho de 2005.
Fonte: Pesquisa direta da autora.**

Esta aula foi ministrada na disciplina Prática Pedagógica na Escola V, no Curso de Pedagogia. Os alunos perfazem um total de 35 (trinta e cinco), estão em fase de estágio obrigatório nas escolas de Ensino Fundamental. O assunto da aula foi a socialização das atividades realizadas no decorrer do estágio.

Inicialmente, a professora fez algumas colocações no sentido de direcionar os relatos e, em seguida, passou a palavra aos grupos para que fizessem suas colocações. Cada grupo fez seu relato, destacando as dificuldades e as possíveis situações que poderão ocorrer em seu cotidiano, e esse processo de socialização das construções coletivas serviu como base para que esse aluno se utilize, de acordo com sua necessidade.

Observamos que a possibilidade de o aluno refletir não só sobre a sua prática, mas principalmente pela garantia de interagir com os colegas, tornou a atividade de grande relevância no contexto dessa formação. Os objetivos definidos para essa aula foram plenamente atingidos.

Cada grupo fez a socialização da experiência e, no final, a professora destacou alguns pontos considerados importantes nessa construção, tais como: a identificação e superação de obstáculos, a aprendizagem que se efetivou a partir da dificuldade do outro e a possibilidade de refletir sobre sua ação para, a partir daí, aprimorá-la.

A compreensão adquirida da prática da partícipe revela que ela está buscando desenvolver um trabalho em que o ato reflexivo esteja sempre presente, visto que, quando se trabalha na perspectiva da reflexão crítica, a possibilidade de desenvolver a autonomia profissional, nos futuros professores, que estão sendo formandos, se torna mais evidente.

4.1.5 Um olhar sobre a prática de Júlio



Foto 7 – Intervenção realizada na sala de aula de Júlio, em julho de 2005.

Fonte: Pesquisa direta da autora.

A aula foi ministrada na disciplina Prática pedagógica na Escola IV, no Curso de Pedagogia. O assunto tratado foi sobre a socialização das experiências vivenciadas na prática do estágio. Inicialmente o professor pediu aos grupos que relatassem suas experiências, contemplando os seguintes tópicos: o desenvolvimento do trabalho, as construções positivas em termos de experiências

práticas, a avaliação do estágio enquanto prática coletiva e a contribuição da prática para os alunos e professores da escola campo de estágio. O professor organizou a sala em um grande grupo, o que facilitou a interação direta com a turma, abrindo espaço para que todos os alunos fizessem suas colocações, o que ajudou bastante na compreensão de como essa atividade se efetivou. O professor aproveitou esse momento de socialização, buscando estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos agregados à prática do estágio.

Foi possível observar, ainda, que os alunos estão sendo formados, tendo como parâmetro a cooperação entre os pares, visto que, nessa perspectiva, é dada ao aluno a oportunidade de manifestar seus conhecimentos, como possibilidade de fortalecimento e ampliação dos conhecimentos gerados pelo grupo.

De maneira geral, pudemos observar que a prática desse professor está associada ao princípio da dialogicidade, que culmina com a possibilidade de construção coletiva pelos participantes dos grupos.

4.1.6 Um olhar sobre a prática de Lena



Foto 8 – Intervenção realizada na sala de aula de Lena, em junho de 2005.

Fonte: Pesquisa direta da autora.

A aula foi ministrada na disciplina Prática Pedagógica na Escola II, no Curso de Pedagogia da UFPI. O assunto trabalhado pela professora foi a Formação de Professores no contexto Educacional, a partir dos modelos formativos, e foi dado destaque para o modelo crítico-reflexivo.

As atividades se desenvolveram em forma de seminário, e, à medida que os grupos iam se apresentando, a professora abria espaço para a discussão sobre o que tinha sido colocado pelo grupo.

Durante suas intervenções, a professora procurou deixar claro que, no período atual, torna-se imprescindível que esse futuro professor tenha consciência da necessidade de refletir de maneira crítica, pois essa postura irá contribuir no sentido de criar alternativas de mudanças em sua prática.

Apesar de a professora lançar alguns questionamentos, foi possível observar pouca participação por parte dos alunos, o que fez com que não fossem atingidas suas expectativas.

Foi possível observar, ainda, que a professora trabalha na perspectiva da reflexão, entretanto, não tem internalizado o ato de refletir como um processo capaz de gerar transformações, tanto na sua prática, quanto na formação dos seus alunos. Essas colocações são reforçadas por Vygotsky (2000), quando afirma: se um conceito é internalizado, ele passa a fazer parte das várias ações manifestadas pelo sujeito, provocando, portanto, transformações na prática de quem o internaliza.

4.2 Refletir para (re) significar

A reflexão pode ser entendida como processo pelo qual a pessoa considera suas próprias ações. É um processo que se desenvolve a partir da ação introspectiva, em que o pensamento volta-se a si, examina a natureza de sua própria atividade e daí estabelece os princípios que a fundamentam. Isso caracteriza a chamada consciência crítica, ou seja, aquela que avalia os seus próprios pressupostos.

Atualmente o conceito de reflexão vem sendo utilizado por pesquisadores e formadores de professores, como possibilidade de expressar as novas tendências nesse campo de formação.

Com base nos estudos de Habermas, citado por Liberali (1999), sobre a construção do conhecimento, são propostos três níveis de reflexão presentes na formação dos professores. Quais sejam: reflexão técnica, prática e reflexão crítica.

A reflexão técnica tem por base o conhecimento técnico e está relacionada à necessidade de o professor obter o controle sobre o mundo natural. A sua principal preocupação consiste no sentido de, através de meios eficazes e eficientes, atingir determinados fins. Nesse nível de reflexão, o professor foca basicamente a possibilidade de atingir objetivos previamente estabelecidos, o que lhe garante a previsão e o controle sobre as ações desenvolvidas.

A reflexão prática está diretamente relacionada aos problemas das ações rotineiras. Neste nível, o interesse está no conhecimento que será elemento facilitador do entendimento com os outros; de outro modo, a reflexão prática tem seu foco na prática, buscando, assim, justificar suas ações e a qualidade dos objetivos alcançados.

Finalmente a reflexão crítica, que abrange os níveis anteriores, visa a análise das ações em contextos sócio-históricos, atentando para aspectos éticos, sociais e políticos das ações, e, principalmente, na eficácia da prática docente. O importante nesse nível de reflexão está no sentido de promover maior autonomia e emancipação dos que dela se utilizam.

Com base nos três níveis, podemos concluir que o educador técnico deve estar bem mais voltado para a possibilidade de atingir os objetivos estabelecidos por outros. O educador prático considera as ações e a qualidade dos objetivos que dela se originariam, enquanto o educador crítico se voltaria mais para as implicações oriundas de suas ações.

De acordo com Garcia (1992, p. 64), o conceito de reflexão tem como suporte os mais variados contextos, e se expressa a partir de inúmeros significados. Segundo este autor, para disseminar tal conceito no processo de formação de professores faz-se necessário “criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e estratégias reflexivas”.

Esse conceito se reveste de inúmeros significados, como, por exemplo, prática reflexiva (ELLIOT, 2003), reflexão na ação (SCHON, 2000), professores

reflexivos (ZEICHNER, 1993), dentre outros. Dos vários autores que abordam essa temática, merece destaque Donald Schon (2000) como o que teve maior relevância no processo de difusão desse conceito, ao propor a reflexão na ação como processo instrumentalizador, no qual o professor aprende a partir da análise que faz da própria atividade.

Com base nas discussões de Schon (2000), Kemmis (1987) enfatiza que a reflexão, tendo como suporte a perspectiva crítica, conduz o professor a um exame crítico dos valores que sustentam sua ação, a partir do contexto que dará sentido a ação enquanto prática docente.

Por outro lado, Gómez (1992) considera a reflexão como a entrada consciente do ser humano no mundo de sua experiência, mundo esse que se constitui dos valores e significados que põe esse homem em contato com seus componentes sócio-históricos.

No contexto dessa prática, o citado autor define ainda duas possibilidades para melhor entendimento, quanto ao papel do professor nesse processo. A primeira diz respeito à postura assumida pelo professor como técnico, capaz de acatar determinações definidas a partir das técnicas e teorias científicas às quais se acha subordinado; e a segunda seria a posição em que o professor se identifica como profissional prático, que, tendo como suporte as suas reflexões, é capaz de criar e recriar a própria prática. Dessa forma, o professor assume a condição de sujeito da própria ação, inclusive no que se refere à tomada de decisão.

Assinale-se que o conceito de reflexão começou, a partir da década de 30 do século XX, a ser discutido e associado às propostas de formação de professores, tendo em vista que até então as abordagens formativas se voltavam basicamente para os aspectos técnicos. Essas abordagens impediam a possibilidade de esse profissional em formação distinguir suas ações de rotina de outras ações que exigissem um maior grau de reflexão.

Essa distinção foi expressa por Jonh Dewey (1959), ao definir a ação de rotina como aquela que se efetiva a partir de impulso ou mesmo de autoridade. Com relação à ação reflexiva, a conduta é outra, pois tanto a lógica da razão quanto a lógica da emoção estão interligadas de tal forma que permitem ao professor uma visão mais ampliada dos problemas que o rodeia.

Na perspectiva do citado autor, na ação reflexiva são incorporadas três atitudes: a abertura da mente, a responsabilidade e a dedicação, conforme descrevemos a seguir.

A abertura da mente refere-se à possibilidade de a pessoa permitir-se ouvir opiniões diversas, isto é, admitir a possibilidade de surgirem idéias diferentes das suas, considerando a opinião dos outros. Quando o professor adota postura aberta, ele é capaz de atuar sobre diferentes pontos de vista, atentando sempre para possíveis erros evidenciados no contexto por ele vivenciado.

A questão da responsabilidade, além de estar aberta a possíveis alternativas, supera o imediatismo nas questões relacionadas aos objetivos a serem alcançados pelos alunos. Nesse sentido, a responsabilidade abrange três questionamentos: – O quê? Como? Para quem? – A esses questionamentos Zeichner (1993, p. 19) complementa enfatizando que “os professores reflexivos avaliam o seu ensino por meio da pergunta: – Gosto dos resultados? – e não simplesmente: – Atingi meus objetivos?”.

A última atitude diz respeito à dedicação, que implica em refletir, a partir de exame contínuo dos conceitos, valores e crenças realizados com critério e persistência, peças fundamentais em processos reflexivos.

A junção dessas atitudes, na perspectiva de Dewey (1959), é o que na verdade constitui um professor reflexivo, pois o professor que não busca refletir sobre sua atividade está propenso a aceitar, de forma natural, o cotidiano de sua escola, transferindo para esse espaço a busca de meios que lhe vão possibilitar atingir seus objetivos, oferecendo soluções aos problemas que outros profissionais definiram e priorizaram em seu lugar.

Portanto, para que a reflexão se efetive, faz-se necessário que a linguagem dê forma à ação, favorecendo, desta forma, seu reconhecimento e conseqüente entendimento. Quando o participante fala de sua prática, fazendo uso dos conceitos, ele assume uma postura autoconsciente e reguladora em relação às próprias ações. Neste contexto, é imprescindível que veja a si próprio da mesma maneira como vê o outro.

A reflexão crítica proposta por Kemmis (1987) destaca a necessidade de se proceder a revisão das atividades desenvolvidas a partir da perspectiva

sociohistórica, que favoreça aos parceiros tornarem-se agentes ativos da história. Nesta dimensão, o papel dialético, exercido pela relação professor/instituição, torna-se o grande responsável pelo processo de transformação e desenvolvimento da educação, que só acontece a partir da ressignificação das práticas a ela subjacentes. Assim, a reflexão crítica determina que aquele que dela faz uso se coloque no contexto da ação, participando da atividade social e tomando partido das decisões.

Com base nessas colocações, estamos compreendendo reflexão, no presente estudo, como a análise da prática observada que garante olhar para dentro de si, considerando, nessa introspecção, os princípios que envolvem o contexto a ser refletido.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, esperamos que, partindo da reflexão crítica, iniciada com a escrita do diário autobiográfico e da observação colaborativa e se concluirá com a construção e análise das redes conceituais, os professores possam promover uma mudança qualitativa em todos os domínios exigidos para o exercício da atividade docente no contexto cotidiano.

As colocações feitas em torno do conceito de reflexão se justificam neste estudo pelo fato de estarmos trabalhando com procedimentos cuja eficácia se manifesta, preferencialmente, pela atitude reflexiva. Tanto a escritura do diário, quanto a observação colaborativa, os encontros reflexivos e a análise das redes conceituais requerem dos envolvidos a capacidade de refletir sobre algo, que, no caso específico, são as práticas formativas, no sentido de ressignificar a ação a partir dessa reflexão.

O papel do professor no contexto da nova realidade educacional não é mais o de simples repassador de conhecimentos, e sim daquele que garante a seus alunos a possibilidade de adquirir estratégias de descoberta, oferecendo a estes a oportunidade de refletir sobre como esse processo se efetiva.

Ao longo de sua trajetória, o professor é, em todos os momentos, o resultado de seu percurso pessoal e profissional. Contudo, é nessa construção que ocorrem as mudanças conceituais a partir de dois contextos de interação: a sua prática cotidiana e os grupos reflexivos que são constituídos por seus pares.

Nesse sentido, o processo de desenvolvimento do professor tem como referência a dimensão individual, voltada especificamente para o seu próprio eu, cuja construção se dá em nível consciente e inconsciente, e a dimensão coletiva que ele constrói, com base nas representações oferecidas por seu campo de atuação, possibilita, dessa forma, a reconstrução do seu universo profissional.

De acordo com Cavaco (1993), podemos afirmar que o professor aprende com base nas práticas que realiza, interagindo com outros pares, no caso os alunos, enfrentando situações, refletindo as dificuldades, enfim, reajustando-se às suas formas de ver e de refletir seu próprio contexto de atuação. Nessa perspectiva, buscamos nas narrativas dos pesquisadores os indicadores do seu proceder em relação aos saberes docente.

Convém enfatizar que a docência constitui-se como atividade cuja essencialidade está intimamente relacionada aos vários saberes produzidos, e sua utilização na prática cotidiana do profissional docente. Essa relação evidencia que aquilo que o professor pensa e faz traduz-se no seu saber fazer, que é resultado de todo processo de aquisição de conhecimentos formais, bem como de seu saber prático, no sentido de melhor compreender a sua práxis.

O professor é o grande responsável pela geração de conhecimentos pedagógicos, e essa conduta irá promover as inúmeras modificações essenciais ao ensino. Partindo dessa possibilidade, esse profissional será chamado a elaborar e re-elaborar de maneira crítica sua própria prática.

Carr e Kemmis (1988) enfatizam que os saberes docentes são necessários nesse processo de consolidação das mudanças, que devem ocorrer no trabalho do professor, pois, segundo eles, é esse saber que irá garantir o ponto de partida para desencadear a reflexão crítica.

Logo, assumir a crítica como um pressuposto da formação e da prática docente significa afirmar que os saberes não são absolutos nem estáticos. Todo saber, com base na perspectiva da interação, é passível de crítica e pode, portanto, ser problematizado.

Isso vem reforçar a idéia defendida por Ramalho, Núñez e Gauthier (2003, p. 39) de que:

[...] O professor constrói saberes, competências, mas não para uma autonomia individualista e competitiva, ou para um poder autoritário, mas para educar segundo perspectivas de socialização de favorecer a inclusão pelo saber e não a exclusão.

Atualmente, o que se tem observado é a busca incessante dos que partilham as questões em torno da profissionalização, dos quais destacamos Ramalho (2003), Tardif (2002) e Pimenta (1999), em renovar os fundamentos epistemológicos que dão sustentação ao ofício do professor, pois, no mundo moderno, o que diferencia a profissão docente das demais ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que a ela são pertinentes.

Destaque-se que esse conhecimento profissional assume outras dimensões (senso comum, saberes rotineiros, interesses sociais, dentre outros) que são relativos à prática profissional, principalmente se aplicada às atividades que envolvem pessoas. A epistemologia da prática profissional, na concepção de Tardif (2002, p. 255), “seria o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas (grifos do autor)”.

A finalidade de uma epistemologia da prática é desvelar esses saberes, buscando compreender como eles se integram nas atividades dos professores e como estes professores os produzem, incorporam, aplicam e transformam no cotidiano de sua prática.

Os saberes da docência se integram de forma contextualizada dentro de uma dinâmica processual e em uma perspectiva interdisciplinar. São conhecimentos complexos originários de diferentes fontes: a fundamentação teórica adquirida a partir das ciências organizadas (saber sistematizado) e o conhecimento originado pelo senso comum, e que são adquiridos no decorrer da vida profissional (saber da experiência).

Esses saberes, por si sós, não são capazes de promover mudanças no ato de educar, tampouco de criar práticas novas. A eles atribui-se a responsabilidade de ampliar os conhecimentos dos professores sobre sua ação, sobre a educação do outro (aluno), considerando sempre os contextos nos quais se situam, seja a escola, a sociedade seja o próprio sistema educacional como um todo.

É importante considerar que essa epistemologia tem no seu contexto a capacidade de manifestar esses saberes a partir da compreensão de como se efetiva a integração desses às suas tarefas enquanto profissionais, tornando necessário discutir um pouco sobre os tipos de saberes que constituem a base da formação e da prática desses profissionais. Ao buscar um maior entendimento sobre os saberes que subjazem a atividade do professor, é importante identificar os diferentes tipos e as bases nos quais estes se constroem.

Na perspectiva de Altet (2001), os saberes se dividem em dois grupos: os saberes teóricos e os saberes práticos. Os saberes teóricos são aqueles que se referem ao saber declarativo, e se dividem em dois grupos: os saberes a serem ensinados, isto é, aqueles que permitem a aquisição do conhecimento pelos alunos; e os saberes para ensinar, responsáveis em facilitar a interação em sala de aula. Os saberes práticos referem-se às experiências cotidianas do professor e se manifestam no próprio contexto da atividade do docente. Subdividem-se em dois grupos: os saberes sobre a prática, isto é, o saber como fazer, que diz respeito ao saber procedimental; e os saberes da prática, provenientes da experiência, e estão relacionados ao saber condicional.

Na visão de Nacarato (2004), a profissão docente exige outros tipos de saberes que se inter-relacionam; dentre os quais destacamos, o saber pedagógico, o saber curricular, o saber das ciências da educação e o saber da experiência. Nesse sentido, é importante que durante o processo de ensino esse conjunto de saberes seja acionado, para que, ao fazer uso deles, o professor possa dispor de elementos capazes de suprir as exigências evidenciadas em situações concretas de ensino.

Considerando que os saberes docentes são plurais e relacionados, Tardif, Lessard e Lahaie (1991) identificaram quatro fontes originárias: os saberes profissionais, que são transmitidos pelas instituições de formação e são os responsáveis pela construção do arcabouço ideológico do profissional; os saberes disciplinares, oferecidos pelas inúmeras disciplinas estudadas no decorrer do processo de formação; os saberes curriculares, que correspondem aos saberes sociais que deverão ser repassados às novas gerações; e os saberes da experiência, aqueles específicos do trabalho cotidiano que se incorporam ao saber e o fazer do professor.

Conforme nos esclarece Tardif (2002), é o saber da experiência que dá sustentação à prática docente, por ser este o que constitui a base das competências e da prática desse professor. É através da experiência que se produzem os saberes que irão garantir a sua prática enquanto profissional.

Assinale-se que o saber do professor sofre inúmeras influências não só dos demais saberes, mas, principalmente, do processo de ressignificação da informação, que ultrapassa as formas tradicionais de transformação e aplicação dos conhecimentos.

Considerando a etapa de pós-intervenção efetivada pelos pesquisadores, a partir da observação colaborativa, buscamos destacar, no decorrer das reflexões realizadas, que saberes foram evidenciados no processo de formação desses profissionais que possibilitaram a compreensão da sua prática cotidiana. Verificamos, ainda, como foram sendo construídos esses saberes, visto que o diálogo estabelecido durante as interlocuções permitiu essa identificação. Esta é, também, uma forma de pôr à prova à ênfase dada, no decorrer desta pesquisa, aos conceitos fundamentais para a docência, verificando sua importância nos diferentes contextos de atuação profissional. Começamos analisando as falas que se seguem:

[...] o meu exercício profissional eu venho eu nunca parei de ler, eu nunca parei de estudar, eu nunca parei fazer cursos então isso também tem uma influencia muito forte. Eu fiquei...quando eu sai da universidade a minha formação não parou aí eu dei continuidade eu administro a minha formação. Ali é um começo. É um começo para que você possa a partir dali dar continuidade pra que você possa se manter atualizada porque o conhecimento ele é muito dinâmico, a nossa realidade é muito dinâmica, então se você não procurar se atualizar você pára no tempo. (extraído da pós-intervenção realizada com Andorinha)

Quando eu fiz o curso de Pedagogia aqui na universidade houve algumas disciplinas que eu tive uma certa dificuldade de aprendizagem. Então, em razão dessas minhas dificuldades eu fui buscar e construindo um modelo de formação enquanto formadora para fazer com que o meu aluno possa aprender com facilidade. [...] então quando eu penso em aprendizagem, eu vou pensar em formação o que foi que eu aprendi se foi uma aprendizagem traumática eu vou fazer o Maximo possível para que a aprendizagem do meu aluno não seja traumática. Quando eu vou pensar um modelo de docência eu vou pensar no melhor modelo possível de docente porque eu estou buscando me transformar num docente que tenha condições de ajudar meus alunos.(extraído da pós-intervenção realizada com Dina).

As professoras têm consciência da importância das aprendizagens decorrentes da formação inicial, no entanto, dão maior destaque ao fato de terem aprendido a estudar, a buscar os conhecimentos necessários à sua prática. Esse conhecimento lhes proporcionou um saber-estudar, um saber-buscar que veio ao encontro de suas necessidades enquanto docentes. Sobre essa questão, outros professores também se manifestam:

Eu tenho a firme convicção que do ponto de vista reflexivo, a socialização do conhecimento é fundamental, a socialização da experiência em especial.[...] eu fui muito marcado na minha formação pelo pensamento freireano. Paulo Freire fez uma diferença muito grande não só pelos preceitos de dialogicidade que ele introduziu na educação, de conscientização, mas também pelo fato de ele permitir uma revalorização do saber, de permitir que a gente reveja os saberes de diferentes sujeitos com outros olhos, com olhos de quem pode valorizar o trabalho da experiência o trabalho não acadêmico com igual cuidado com que a gente avalia e valoriza o trabalho de um mestre de um doutor na academia. (extraído da pós-intervenção realizada com Júlio).

Eu tenho uma influência marcante das idéias de Paulo Freire porque quando eu fiz o curso de pedagogia eu fiz muitas leituras sobre Paulo Freire. Então as idéias de Paulo Freire elas estão impregnadas nos meus sentimentos como pessoa, enquanto indivíduo apesar de ter ficado um certo tempo fora dos movimentos, depois que eu cheguei na universidade houve algumas dificuldades aqui [...] mas eu estou retornando essa questão da construção da cidadania e eu sinto que esse referencial teórico baseado nas idéias de Paulo Freire [...] vão contribuir para que esse meu agir profissional, meu ser professor vai dar um salto de qualidade muito grande e isso vai dar também um retorno muito grande no processo de construção do perfil docente que eu estou formando enquanto formadora, porque praticamente aquilo que você é enquanto pessoa, enquanto profissional isso vai refletir na sua sala de aula e em consequência desse seu perfil profissional você também vai influenciar nos alunos que você está formando. (extraído da pós-intervenção realizada com Dina).

Para esses professores, está claro que sua competência profissional se manifesta a partir de um *corpus* teórico que ele dispõe, e que foi sendo construído com base nas teorias que permearam a sua formação inicial. Os saberes que fazem destes professores o que eles são e o que eles sabem estão relacionados entre si; e ao destacarem seus saberes pessoais o fazem relacionando com conhecimentos oriundos dessa formação inicial, como, por exemplo, os fundamentos da educação, ao se referirem a Paulo Freire.

Nas falas a seguir, é possível perceber a preocupação dos professores com relação à importância que deve ser atribuída ao domínio do conteúdo a ser ensinado. Cada um, a sua maneira, destaca a importância em estar atualizado, pois assim acreditam na possibilidade de garantir a seus alunos uma formação coerente com os fundamentos que dão sustentação à profissão.

Eu procuro me manter atualizada e não compro muitos livros não digo que compro muitos livros, mas quando eu ministro uma disciplina eu adquiro obras que são mais atuais para aquela disciplina e aí eu passo para os meus alunos.[...] eu procuro aquilo que é mais atualizado para não está passando uma informação para o meu aluno e que já tem uma outra mais atual. Por exemplo, aquela unidade que nós trabalhamos que foi a avaliação institucional, primeiro foi feita aquela exposição mostrando que além da avaliação da aprendizagem existem outros tipos de avaliação, outras dimensões. [...] então ali nós estudamos o texto, discutimos as idéias da autora com relação a avaliação e[...] foram colocadas outras fontes para que eles consultassem. (extraído da pós-intervenção realizada com Andorinha).

Hoje eu vejo que eu tenho uma prática profissional bem mais consolidada, bem mais fundamentada na teoria. Hoje para eu desenvolver um trabalho eu preciso buscar a teoria me apoiar na teoria para está iluminando a minha prática. Então, a partir do momento que eu passei a fundamentar a minha prática na teoria ela deu um salto de qualidade, eu me senti mais segura naquilo que eu ia fazer na sala de aula, eu senti mais autonomia de pensamento porque antes eu sempre tinha muitas dificuldades para operacionalizar um conteúdo na prática, mas a teoria ela vem me dando condições para ir melhorando a minha capacidade profissional. (extraído da pós-intervenção realizada com Dina).

Eu sou tipo uma privilegiada, eu me considero, porque todas as minhas escolhas teóricas não eram tão minhas elas eram impostas pela instituição, mas elas vinham ao encontro das minhas carências, as minhas faltas e necessidades eu precisava ter vivido passado por isso e aí eu comecei mesmo a buscar outros conteúdos já pra...a gente vai crescendo ne. Muitas vezes você tem um conhecimento tão curto e escolhe os conteúdos ali mesmo e você já tendo uma gama de conhecimentos eles vão se aprofundando, então eu tive esse cuidado de escolher aquilo que eu sabia ia responder as angústias dos meus alunos as inquietações deles eu sempre fazia muitos questionamentos e a gente colocava num caderno e depois a gente ia tentando responder no decorrer do curso. Eu buscava sempre os conteúdos que viessem atender as necessidades dos meus alunos. (extraído da pós-intervenção realizada com Lena).

A ênfase dada por esta professora ao saber ensinar recai sobre sua capacidade de escolha e síntese, considerando, além das necessidades educativas dos alunos, o próprio contexto em que serão utilizadas.

O trabalho interativo exige a capacidade de saber negociar e saber tolerar. A negociação está na base do trabalho do professor, pois, para intervir na sala de aula, ele necessita da colaboração do outro, e isso só será possível se o outro, no caso o aluno, estiver mobilizado e motivado, o que requer a negociação constante e a tolerância para trabalhar com a individualidade de cada um, buscando promover a integração em torno da colaboração mútua. Essa possibilidade fica evidente na expressão da professora.

[...] como eu venho trabalhando desde a minha tese de doutorado com a perspectiva da inter-relação, da mediação com conceitos que são trabalhados na perspectiva sócio-histórica, que são conceitos definidores da formação humana, a linguagem e o próprio conceito de formação, eu fiz opção por uma prática que correspondesse a essa opção teórica que eu fiz dentro da perspectiva sócio-histórica. Então eu selecionei dentre várias possibilidades que eu tinha de trabalho aquela que eu achei que seria a que mais correspondia aquilo que eu acredito, que são os princípios teóricos metodológicos da pesquisa colaborativa. Então os conceitos que eu internalizei ao longo do meu processo formativo e que vieram se definir com mais concretude no meu percurso profissional [...] eu procurei fazer essa transposição para a minha prática optando por uma metodologia de trabalho que pudesse aliar essa formação, esses princípios teóricos com uma ação mais participativa, mais colaborativa e que a gente pudesse sair dos muros da universidade e pudesse contribuir com uma formação para que esses alunos tivessem uma visão de escola numa perspectiva mais participante, mais colaborativa e que pudesse realmente ter um conceito de prática de ensino e de formação que pudesse contribuir no seu percurso de desenvolvimento profissional e não fosse uma coisa que se restringisse a uma atividade acadêmica. (extraído da pós-intervenção realizada com Anavi).

Podemos observar, nesse depoimento, que a capacidade de a professora produzir refletindo sobre a prática depende, em grande parte, de sua formação teórico-epistemológica, pois é esta formação que lhe permite refletir de forma crítica e perceber as relações que se manifestam a partir dessa prática.

Estas colocações são reforçadas por Fiorentini, Souza Júnior e Melo (2003, p. 319), quando afirmam que:

O saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim saber negá-lo, isto é não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido.

Neste sentido, buscamos identificar como os professores fazem a reflexão de sua prática, a partir da possibilidade de transformá-la, tendo em vista que é preciso inovar para se ter qualidade naquilo que se faz.

Reconhecer que o profissional docente é capaz de refletir sobre o que faz e daí produzir saberes específicos é conceber esse profissional como um ser capaz de atuar no dia-a-dia, tendo a reflexão como perspectiva de ressignificação de sua atividade prática.

No decorrer do processo de formação, os professores, inicialmente, se apropriam dos conhecimentos disciplinares para que possam aplicá-los em situações cotidianas da prática.

Tardif (2002, p. 273) enfatiza que “o fazer está subordinado ao conhecer”, ou seja, para que o futuro professor aplique os conhecimentos adquiridos no decorrer do processo de formação, com vistas a solucionar problemas surgidos na prática, ele precisa, primeiramente, dominar esses conhecimentos.

No que se refere aos estudos sobre os saberes da docência, Tardif (2002) e Pimenta (1999) têm destacado que os saberes da experiência se constituem em parte dos fundamentos da prática desse profissional. São esses saberes que dão a base de sustentação à prática docente, e somente através dessa prática é que eles se manifestam.

O contato com os alunos e as reais condições nas quais os professores constroem sua vida profissional oferece inúmeras aprendizagens, tais como: a aquisição de saberes para agir em diferentes situações, trabalhar contextos variados e, principalmente, identificar e extrair do *corpus* teórico aquilo que é substancial à aprendizagem de seus alunos. Isso vem reforçar a idéia de que os professores não fazem uso de um saber único, mas de vários saberes, sendo impossível encontrar uma unicidade teórica para esses saberes.

Quando perguntamos aos professores sobre as verdadeiras razões de suas ações, observa-se uma preocupação excessiva em se justificar e apresentar elementos que motivam as suas decisões. Ao responderem esses questionamentos, eles apresentam razões práticas que embasam o seu modo de agir. As justificativas apresentadas por eles, conforme nos esclarece Therrien e Therrien (2002), estão associadas ou a resultados empíricos ou a saberes próprios da experiência docente.

Nosso interesse pela prática do professor nesta pesquisa se justifica especificamente pela necessidade de entender como essa prática se manifesta no cotidiano, a partir da relação ensinar e aprender. Esse olhar implica considerar que essa prática se efetiva na sala de aula, na qual o professor é o resultado do seu próprio trabalho. Vejamos como nossos colaboradores destacam essa prática:

Quando eu entendo a importância do conhecimento de mundo que cada sujeito tem, isso faz com que hoje eu tenha uma tendência grande a me aproximar dos saberes da experiência olhar para aquele professor que está em sala de aula trabalhando lá dentro da sua simplicidade, perceber que saberes esse professor tem, o que ele construiu o que é que esse professor que tem uma experiência o que é que ele pode nos ensinar. Neste sentido eu acredito que não dar mais para conceber[...] um conhecimento puramente acadêmico e válido em si mesmo. Então esse meu olhar ele faz com que as minhas sugestões de prática elas estejam voltadas para o diálogo, para a troca, para a experiência, para o trabalho coletivo, para eu ver como o outro está fazendo, para me espelhar neste outro também. (extraído da pós-intervenção realizada com Júlio).

Podemos observar que, para este professor, o seu fazer se explica a partir das experiências que foram sendo construídas ao longo de suas prática e construções teóricas. Ele acredita que a experiência é a chave para um fazer consciente, buscando situações positivas que possam servir de suporte ao desenvolvimento da prática.

Quando o aluno não está aprendendo, algo não vai bem com a forma de ensinar do professor. É claro que o aluno ir bem exige uma série de fatores que não é o desempenho do professor a gente não pode achar que é só o desempenho do professor é que vai fazer...existe a própria predisposição do aluno para também aprender, mas isso não significa dizer o que: que o professor tem que ver o que está acontecendo. Quando eu digo isso é pra que o professor reflita. Que mudanças eu posso realizar na minha prática no meu trabalho para que o aluno melhore. As vezes

até um olhar mais atento para aquele aluno faz a diferença. (extraído da pós-intervenção realizada com Andorinha).

Podemos notar, neste depoimento, que a professora deixa clara a necessidade de atentar para todos os fatores que interferem na aprendizagem do aluno, principalmente no que diz respeito ao seu desempenho em sala de aula. Sabe-se que, para melhor conhecer e entender seus alunos, o professor precisa fazer uma leitura crítica da realidade social na qual estão inseridos. Essa relação de confiança, além de favorecer a aprendizagem, melhora o processo interativo da sala de aula.

A experiência do trabalho não é somente o espaço em que os conhecimentos são utilizados, mas é em si própria um conhecimento do trabalho sobre os conhecimentos; de outro modo, é a reflexão, a tomada de consciência, a apropriação e ressignificação do que o docente sabe dentro daquilo que sabe fazer, com vistas a produzir a própria prática profissional. Isso fica evidente no depoimento desta professora, ao fazer referência às atividades escolhidas para o desenvolvimento de sua disciplina.

Nós escolhemos essa estratégia porque dentre as que existem, é uma estratégia que consegue dar conta de vamos dizer dentro do modelo que nós optamos por trabalhar, de fazer essa interligação entre o cotidiano da sala de aula, a universidade e a universidade contribuindo para que o aluno, para que o professor possa ver o estagiário com outros olhos e ao mesmo tempo também contribuir para que ele possa ter uma experiência de sala de aula nessa troca que nós estamos denominando de observação colaborativa. Na escola o professor tem um certo preconceito em receber o estagiário por causa de um ciclo mesmo que se criou na academia desse estágio, vamos dizer assim, técnico que o aluno vai e não contribui em nada com a escola, depois sai e não deixa nenhuma marca. Então a nossa perspectiva de opção por essa prática foi nesse sentido tentando aliar os conceitos que a gente já vem trabalhando dentro da perspectiva sócio-histórica com uma prática que pudesse realmente mostrar para esses alunos que eles tem uma grande contribuição para dar a escola. (extraído da pós-intervenção realizada com Anavi).

Na visão de Tardif, Lessard e Lahaie (1991), os saberes da experiência fundamentam a prática do professor, e através dela são revelados, visto que é com base nesses saberes que o professor julga sua formação ao longo da carreira.

Mais do que no referencial teórico construído na universidade, no processo de formação, e que dá suporte ao seu trabalho, as professoras acreditam que a fonte do seu saber está nelas próprias, e que essa proximidade com as teorias serviu para ampliar e redimensionar seus conhecimentos. É nesse sentido que as partícipes se manifestam.

Hoje tudo o que eu tenho lido tudo o que eu tenho assim...todos os teóricos que eu tenho trabalhado que eu tenho lido [...] eu tenho colocado em pratica é uma coisa que eu estou conseguindo aprender.[...] então eu tenho feito assim eu tenho procurado fazer essa relação. Hoje eu não me vejo trabalhando com prática em sala de aula que não seja uma prática reflexiva dentro dessa questão colaborativa [...] porque eu estaria sendo contraditória, eu estaria tendo um conhecimento e estaria negando às pessoas para que eu estou participando esse conhecimento, um conhecimento inovador. (extraído da pós-intervenção realizada com Santos).

Eu vejo é que a cada dia no meu processo de aprendizagem, eu venho melhorando esse perfil ele vem se definindo com mais clareza, eu faço opções mais conscientes, eu faço opções por práticas com argumentos que são próprios da cultura docente, eu sei argumentar em favor das minhas opções, eu sei dizer o porquê dessas minhas escolhas que eu acho que antes eu não sabia, eu fazia dentro das condições que eu tinha e dos conhecimentos que eu tinha acesso.[...] então, é nessa perspectiva de fazer com que o aluno perceba essa necessidade de refletir e da colaboração de outras pessoas no seu processo de formação. E esse conhecimento ele só é importante para transformar a realidade do aluno quando ele tem consciência, quando ele percebe, quando ele pratica, quando ele vê os resultados que traz os avanços que isso pode possibilitar no seu processo de formação. (extraído da pós-intervenção realizada com Anavi).

Outro elemento destacado por Anavi diz respeito às questões específicas, relacionadas a sua prática diária – o estágio. Os partícipes que estão nesse campo de atuação se colocaram diante das inúmeras dificuldades por eles enfrentadas. Nesse sentido, foi possível identificar uma diversidade de ações a partir do estágio, que nos oferecem os elementos necessários, para identificar como essa prática vem sendo efetivada. Tivemos a oportunidade de resgatar esse contexto, buscando mostrar como alguns partícipes se manifestam.

Essas escolhas teóricas elas se encaminham para as opções práticas para a atividade mesmo do fazer docente. Então, esse principio em termos de formação crítica de querer formar o aluno reflexivo de querer formar um aluno crítico e não ficar só no

dicurso, porque a gente sabe que no projeto pedagógico do curso uma das linhas de formação é essa, mas que a gente ver nas discussões as dificuldades que a gente tem de concretizar essa linha de concretizar isso, de realmente sistematizar formar um aluno crítico e reflexivo por meio de estratégias que possa sistematizar essa reflexão crítica [...] mostrando realmente através de uma prática que dar resultados de que é possível sistematizar essa reflexão crítica no cotidiano das atividades docentes e principalmente de que o professor não se desenvolve profissionalmente sozinho ele precisa de outros olhares, que ele precisa de troca, que ele precisa de outras pessoas que ajudem nesse processo de desenvolvimento. (Extraído da pós-intervenção realizada com Anavi)

É possível perceber, na expressão da partícipe, que as dificuldades enfrentadas na Instituição não impedem que o professor formador busque novas perspectivas, novas formas de inovar o estágio, considerando essa atividade como um princípio emancipatório.

Esse estágio que nós estamos desenvolvendo é nesse sentido de fazer com que o aluno tenha autonomia de pensamento, autonomia de idéias, autonomia de buscar [...] novos conhecimentos e acima de tudo oferecer ferramentas para que esse aluno reflita a sua prática e possa sistematizar essa prática de forma científica.[...] Nós não estamos querendo formar um aluno para que ele encontre tropeços. Eu sei que existem certas dificuldades, mas nós estamos tentando aproximar o máximo possível dessa realidade fazendo com que o aluno saia com algum tipo de conhecimento que possa fazer com que ele desenvolva uma prática que realmente faça a diferença. (Extraído da pós-intervenção realizada com Dina)

Podemos perceber, neste depoimento, uma preocupação bastante acentuada, no que diz respeito à necessidade de reflexão nesse processo formativo; entretanto não fica evidente o valor dessa atitude no desenvolvimento da prática, no sentido de promover a integração e o interesse comum, como um princípio formativo. Esses elementos são muitas vezes questionados pelo professor que recebe o estagiário, e isso fica patente nas colocações a seguir.

É possível uma prática inovadora, é possível uma prática diferente e isso pode transformar a realidade do professor. É essa a importância que eu vejo de mostrar que pode ser diferente. E que em qualquer espaço essa prática pode ser feita. [...] quando os alunos chegam lá eles encontram já o professor desacreditado que não gostam mais de fazer o que estão fazendo [...] eles conseguiram mostrar que pode ser diferente. (Extraído da pós-intervenção realizada com Santos)

Nas palavras da professora, fica clara a necessidade de se modificar essa imagem negativa a que o estágio curricular está sendo submetido. Neste sentido, Anavi complementa, mostrando que é possível romper com esses limites, bastando, para tanto, ter compromisso com o processo formativo pelo qual se é responsável:

Então o que a gente encontra ainda de limite dentro da universidade é essa pouca participação dos alunos quando a gente chega nas disciplinas de estágio principalmente nos últimos períodos que os alunos já se encontram no mercado de trabalho eles acham o estágio sem sentido. Essa compreensão deles de que o estágio não contribui muito, não acrescenta muito na vida profissional deles isso atrapalha muito. Então como ele já está inserido no mercado de trabalho ele chega atrasado nas aulas[...] eles não valorizam as atividades, precisam realmente de uma atividade como essa que a gente fez e que mostra os resultados que ele percebe no outro no depoimento dos colegas de que Oaquilo está trazendo algo diferente ta proporcionando uma experiência diferente para que eles possam se envolver. [...] como nós trabalhamos nessa perspectiva nós já rompemos com o modelo da universidade. A gente conseguiu realmente fazer um trabalho que formou esses alunos pelo menos numa perspectiva mais emancipatória pois eles sentem a responsabilidade perceberam o estágio de uma outra forma que eu acho que foi o grande ganho da disciplina. (Extraído da pós-intervenção realizada com Anavi)

De certa forma, a postura adotada pela partícipe, de atribuir responsabilidades às partes envolvidas, torna a atividade mais interessante e mais motivadora. Essa preocupação está, também, presente nos depoimentos a seguir.

Quando a gente aprende coletivamente a gente se abre para o saber do outro. [...] Então, quando nós trouxemos isso para a prática vimos e pudemos comprovar lá a situação de muitos alunos que isoladamente teriam dificuldade mas que puderam dar depoimentos de avanços de crescimento a partir desse construto coletivo. [...] Então o ganho do coletivo aí é permitir que coletivamente eles aprendam uns com os outros, discutam uns com os outros experimentando uma prática que deve ser assumida no seu exercício profissional que é o de trabalhar junto, trabalhar com o outro e isso tem sido uma boa introdução já no processo de formação. (Extraído da pós-intervenção realizada com Júlio)

Quando eu pensei em trabalhar com as oficinas é porque era uma maneira assim de fazer com que o aluno chegasse na sala de aula com algum instrumento pronto. [...] Então eu utilizei a mesma metodologia que eu tinha utilizado anteriormente de ir até a escola verificar junto ao professor colaborador no estágio, qual era a necessidade formativa dos alunos que eles estavam trabalhando e até mesmo a própria necessidade formativa do próprio professor. Porque eles escolheram temáticas que eles não tinham domínio sobre o conteúdo e o que eles tinham maior dificuldade de

trabalhar com os alunos foram as temáticas que eles preferiram que fossem trabalhadas nas oficinas e a razão maior foi essa de se está ao mesmo tempo formando o nosso aluno aqui na universidade mas dando uma contribuição no processo formativo dos professores que estão colaborando no estágio. (Extraído da pós-intervenção realizada com Dina)

Finalmente, destacamos um ponto que é de extrema relevância para o desenvolvimento da prática dos professores formadores, e que diz respeito à necessidade de envolvimento, integração e até mesmo intervenção institucional, considerando a importância, e, principalmente, a responsabilidade que a Universidade assume nesse processo formativo. Nos depoimentos a seguir, esses elementos estão em evidência, e cada participante, que atualmente está atuando nesta etapa de formação, demonstra essa preocupação, no sentido de buscar redimensionar o estágio, até como uma possibilidade inicial de integração e colaboração por parte dos professores envolvidos.

Eu investiria ainda mais nessa perspectiva da reflexão e da colaboração para modificar realmente, para que a gente pudesse fazer um trabalho de adesão com outros colegas e, investir nessa perspectiva de colaboração, de planejamento cooperativo entre professores da universidade para que a gente pudesse está dividindo essas idéias, está compartilhando delas e conseqüentemente está atingindo um maior número de alunos. Hoje se eu puder mudar para que isso pudesse vamos dizer assim, se intensificar ser um trabalho que pudesse ser ampliado no sentido de instituição atingindo não só o Centro de Educação mas os outros Centro, dando a oportunidade aos outros professores para que a gente pudesse se reunir e trabalhar em colaboração, porque é muito difícil, os professores se fecham muito eles não abrem espaço para que haja esta troca e eu acho que começando pelo próprio Centro eu nem sei se levaria isso de imediato para os outros centros, mas aqui mesmo dentro do Centro a gente está trabalhando os processo de prática ainda muito isolados, cada um desenvolvendo uma perspectiva diferente, então não tem assim uma continuidade. [...] Então, se eu pudesse e eu acho que posso contribuir com isso que eu mudaria em instituir essa, vamos dizer, essa atitude da colaboração de trabalhar de forma mais colaborativa com trocas, com oportunidades de reflexão, formar grupos para que a gente pudesse está refletindo porque eu acho que realmente só quem vai ganhar é a universidade e os alunos, principalmente com a qualidade da formação e aí claro se a gente conseguisse seria uma outra coisa muito importante, seria então sair do centro conquistar outros professores de outras áreas para fazer um trabalho mais interdisciplinar. (Extraído da pós-intervenção realizada com Anavi)

No início da disciplina sempre se tem que retomar um pouco do conteúdo das outras disciplinas para poder situar o aluno, porque ele sozinho não consegue fazer isso. [...] essa são algumas das dificuldades maiores que a gente tem com relação a essa questão da prática, é justamente essa defasagem na formação do aluno e nós

teríamos que pensar de que maneira se poderia está trabalhando de forma interdisciplinar com as outras áreas para que certos conteúdos não fossem repetidos e dar maior consistência ao desenvolvimento do currículo. [...] A interdisciplinaridade dos diversos conteúdos e que se tentou já no curso de pedagogia foi quando se pensou nos blocos de estudos ne que os professores estariam avaliando cada bloco de estudos e isso seria um salto de qualidade do curso, que se estaria vendo quais as dificuldades nas diferentes disciplinas, que conteúdos estariam sendo trabalhados, que estratégias estariam sendo em cada uma dessas disciplinas e isso daria um salto de qualidade muito grande porque os professores estariam discutindo as dificuldades que os alunos enfrentam, a dificuldade que ele tem em relação aos conteúdos e em que cada disciplina estaria dando a sua contribuição. (Extraído da pós-intervenção realizada com Dina)

É possível perceber nestas colocações que muito ainda tem para ser feito, no sentido de buscar esta inter-relação no contexto das práticas formativas, e que, a partir da possibilidade de se trabalhar conjuntamente, como as partícipes colocaram, abre-se um espaço que, certamente, se for plenamente utilizado, configura-se na possibilidade de inovação no processo formativo, desenvolvido no Curso de Pedagogia da UFPI.

Ao falar de sua prática, durante a análise das redes conceituais, os pesquisadores tiveram a oportunidade de refletir e, a partir dessa reflexão, construir novas possibilidades de ação, no sentido de modificar a própria atuação no contexto da prática.



Foto 9 – Reflexão das Redes conceituais dos pesquisadores, realizada em junho de 2006.

Fonte: Pesquisa direta da autora.

Na reflexão da rede conceitual, é possível perceber que esses professores assumem um posicionamento de coerência entre o que teorizaram sobre os conceitos e como essa teoria se manifesta em sua prática. Isso fica evidente no contato inicial que o grupo teve com esse recurso.

Eu acho que a minha rede representa exatamente aquilo que eu tento passar para os alunos. Eu não mudaria nada do que tem aqui em relação ao que eu penso em termos de docência, ensino, aprendizagem e aquisição de conhecimentos. (extraído da reflexão da rede conceitual de Dina).

É interessante perceber também como esse emaranhado de conceitos como eles se conectam como eles se entrecruzam e eu acho que aqui também reflete exatamente o que eu coloquei aquilo que eu penso e acredito e acho que se tivesse que dizer diria tudo mais ou menos da mesma forma. (extraído da reflexão da rede conceitual de Júlio).

Olha eu acho que aqui a minha rede é justamente o que eu sou como profissional, são os meus conceitos é tipo assim é a rede de um profissional que está crescendo que está aprendendo, que está descobrindo e eu acho que você foi muito fiel nas minhas colocações. (extraído da reflexão da rede conceitual de Santos).

Realmente o meu conceito nucleador é processo e eu concordo, porque eu vejo o ensino como um processo que é complexo, a aprendizagem como processo o ser humano também enquanto processo que está se transformando, a sociedade o mundo, eu vejo tudo isso mesmo como processo. Talvez por isso represente bem o meu pensamento e seja a palavra, como você coloca o núcleo norteador que representa bem a minha prática. (extraído da reflexão da rede conceitual de Andorinha).

Não obstante esse posicionamento inicial, pudemos perceber que, à medida que avançávamos nas reflexões, o grupo ia tomando outro direcionamento, que se manifestou a partir do conflito que se instalou quanto aos conhecimentos já dominados e esse conhecimento novo sobre o processo de construção de conceitos e da análise desses conceitos, a partir da rede conceitual. Esse conflito está manifestado, de forma clara, nas falas a seguir.

Talvez na minha percepção em termos do conceito o fato de não ter colocado, porque pra mim não é... aprendizagem talvez a noção de atividade que aí é um conceito que não foi muito bem...que eu ainda não trabalhei e eu acho que isso fica evidente, mas a noção de atividade pra mim ficou menor do que a noção de transformação. Eu percebo a aprendizagem como o transformar-se e eu não encontrei nesse momento o espaço para colocar a palavra atividade como tendo o poder de refletir essa idéia. (extraído da reflexão da rede conceitual de Júlio).

Todo esse emaranhado de outros conceitos que estão aqui eles estão revelando que é uma atividade intencional. Se você prestar bem atenção a tudo o que foi dito aqui está interligado a essa idéia de ensino, aprendizagem e docência vai levar a uma...a consideração dessa docência como uma atividade intencional. (extraído da reflexão da rede conceitual de Dina).

É possível concluir, com base nesses depoimentos, que o conflito se justifica por duas razões: trata-se de um conhecimento novo, visto que a grande maioria do grupo não tem fundamentação teórica sobre o estudo dos conceitos, nem sobre a construção de rede conceitual, que possa garantir a identificação dos elementos considerados importantes nesse processo de construção.

No decorrer dessa análise, identificamos, ainda, outro conflito: ao analisar a rede de Anavi e destacar nessa análise que se tratava de uma construção mais completa, uma vez que esta dispõe desses conhecimentos, alguns partícipes manifestaram sua indignação, quanto ao fato de não terem sido orientados nesse sentido; conforme nos revelam os trechos a seguir:

Então quando tiver conceituando...no momento em que ela coloca atividade ela tem que colocar o que ela considera como atividade é isto? [...] no momento em que ela tivesse conceituado ela teria que ter explicado também o que é que significa... a rede foi construída assim até porque você não falou que seria...quando eu coloquei o conceito você poderia ter perguntado, mas o que é criativo pra você? O que é construção? O que é construir? O que é ter uma prática reflexiva? (extraído da reflexão da rede conceitual de Andorinha).

Na verdade se nós tivéssemos sido interpelados talvez o processo da concepção do conceito tivesse sido diferente, porque é uma construção reflexiva do conceito, quer dizer você construiu o conceito e agora? E agora você diria o seguinte: você permanece com esse conceito? Eu posso olhar para ele e dizer o seguinte, permaneço. E onde está a mediação para a reconstrução do conceito? Talvez seria o seguinte: e se eu lhe perguntar agora o que quer dizer isso, o que quer dizer isso e o que quer dizer isso? [...] porque eu te digo honestamente a minha sensação e aí

vendo a rede é a sensação de falta, puxa faltaram conexões aí. (extraído da reflexão da rede conceitual de Júlio).

A teoria sociohistórica, de acordo com Vygotsky (2000), enfatiza que o processo de aprendizagem é uma atividade essencialmente social, e requer a participação do outro nesse processo. Sob este aspecto, podemos afirmar que nessa aprendizagem a mediação entre aquele mais experiente e o outro que se encontra em processo de construção é fundamental para que se possa alcançar um nível satisfatório de desenvolvimento.

Apesar dessa possibilidade de mediação, não podemos esquecer que, em qualquer situação na qual se estabeleça uma relação entre seres humanos, torna-se possível o surgimento de um conflito.

Em uma atividade de reflexão, essa possibilidade – constatada neste estudo – se torna mais evidente porque, quando o grupo, a partir das negociações, demonstra confiança suficiente de maneira a garantir que todos se manifestem. Certamente vão surgir pontos de vista divergentes, e até mesmo objetivos contrários. É nesse contexto que surge a figura do mediador, que tentará buscar juntamente com o grupo uma conciliação, no sentido de colaborar com os envolvidos, na busca de um acordo que satisfaça a esse grupo como um todo.

Entretanto, com base na reflexão das redes conceituais em que foram contemplados aqueles conceitos que dão sustentação à construção da prática, foi possível perceber uma contradição entre aquilo que foi dito inicialmente e o retrato da prática demonstrada através da rede conceitual. Assim se manifestam os partícipes:

Eu tenho aqui uma colocação. Bem aqui na análise está dizendo assim que o professor privilegia como conceitos fundamentais no exercício da sua prática, a docência, o ensino e a aprendizagem. Isso aqui na verdade foram os conceitos que foram nucleares, o seu ponto de partida. No entanto eu acho que termina não refletindo muito bem aqui na análise quando você coloca, por exemplo, o professor privilegia. Eu não privilegiei esses conceitos, não nesse momento. Na minha rede conceitual aparecem conceitos aqui que sequer foram tocados sob o ponto de vista da minha análise. Por exemplo, quando diz o professor privilegia, termina eu não me identifico com isso eu não privilegio os conceitos de docência, ensino, aprendizagem. [...] para mim está claro que ensino é a atividade própria do professor e aprendizagem na percepção de atividade também está claro que ela é a atividade do aluno, só que

aqui eu expressei diferente eu expressei a aprendizagem como a transformação de si mesmo transformação que não pode ser exercida por outrem senão pela própria pessoa, então o que é transformar a si mesmo senão uma atividade do próprio sujeito sobre si com o objetivo de evoluir. Nesse sentido eu acho que aqui não reflete a minha construção. (extraído da reflexão da rede conceitual de Júlio).

Eu queria ver assim como foi que no seu trabalho você colocou isso, porque nós privilegiamos num primeiro momento, mas no momento que a gente vai evidenciar a pratica da gente o que acontece não são esses conceitos eles não estão assim tão evidentes quanto aos outros que foram eleitos no primeiro momento. (extraído da reflexão da rede conceitual de Andorinha).

O que eu percebi é que o grupo ficou insatisfeito com o resultado da análise das redes. Aí eu pergunto o seguinte: por que nessa análise dessa rede ela não foi realmente ao encontro do que é cada profissional porque o que eu vi aqui, por exemplo, a rede não revelou o profissional que o Julival é, eu percebi que a rede ela foi incapaz de revelar o que o profissional é realmente, por exemplo, o professor Julival não concordou com a análise da rede dele, a Mirtes não concordou, a professora Divina não concordou e aí eu pergunto o seguinte: Por que aconteceu isso? Por que nós não fomos capazes de botar os nossos conceitos do que realmente somos como profissional. (extraído da reflexão da rede conceitual de Andorinha).

Eu na minha opinião eu acho que talvez até a minha prática ela seja não tanto tradicional eu acho que está havendo assim uma divergência na minha prática com os meus conceitos que eu posso falar e que muitas vezes a minha ação é totalmente diferente do que eu falei. (extraído da reflexão da rede conceitual de Lena).

Apesar do conflito provocado pela falta de consenso quanto à definição desses conceitos como fundamentais ou não, podemos dizer que o grupo avançou de forma bastante significativa, a partir do momento em que os partícipes tomaram consciência da necessidade de ressignificação dessa prática. Nas falas a seguir isso fica patente.

Eu acho que tem que ter mesmo essa rede porque a gente ainda peca muito na nossa prática. Mas eu vejo aqui na rede que ela está sendo assim muito boa e que de certa forma eu sabia que eu ia chegar assim e ter que descobrir que eu preciso sim rever meus conceitos ter mais cuidado e foi muito bom porque é um momento em que eu estou querendo aprender mais, rever mais assim foi muito bom participar desse grupo e hoje eu vejo assim que eu tive conhecimento do que eu disse ne que ensino é transmissão de conhecimento, então eu vejo assim que realmente eu não posso parar nunca e eu vejo também que faltou mais estudo. (extraído da reflexão da rede conceitual de Lena).

Como é um processo que está sendo construído colaborativamente tinha que acontecer isso porque nós temos esse significados e que daqui para frente nós podemos ressignificar esses significados. Como você disse é uma prática nova tanto para você quanto para a gente é que talvez um trabalho dessa natureza primeiro fosse feito um primeiro momento dos conceitos como nós fizemos e em seguida teria sido feito uma análise nós estamos fazendo aqui. (extraído da reflexão da rede conceitual de Santos).

Bom essa forma de compreensão a partir dessa rede conceptual nos ajuda a refletir que, embora a gente reconheça que o conceito de atividade ele esteja centralizando essa inter-relação entre os outros conceitos ainda precisa que a gente aprimore essa compreensão e esse processo de significação em outros momentos com mais estudos com mais um desenvolvimento aprofundado tanto da compreensão desses significados quanto da prática na sala de aula. (extraído da reflexão da rede conceitual de Anavi).

Olha é como eu lhe digo. Você colocou assim a minha prática uma prática tecnicista. Foi a sua percepção. Na minha percepção eu não tenho mais essa prática em que predomina o tecnicismo, [...] então como eu considero o ensino como um processo eu estou sempre em formação então com certeza a minha prática isso aqui vai me ajudar a rever a refletir a minha prática com certeza. E uma coisa também interessante é que agora quando eu for fazer quando eu for conceituar eu vou ter esse cuidado de explicar esses termos porque se você tivesse pedido que a gente tivesse dito o significado daqueles termos com certeza a rede teria sido outra, não teria sido esta. (extraído da reflexão da rede conceitual de Andorinha).

O exercício da reflexividade permitiu aos professores fazerem uma retomada de sua prática cotidiana, confrontando com o que foi teorizado sobre essa prática e o seu fazer propriamente dito para, de forma intencional e voluntária, buscar reconstruir e ressignificar esse saber fazer.

Os resultados a que chegamos nos levam a concluir que não é fácil romper com conceitos já internalizados, que se manifestam nas práticas perpetuadas. É um processo que requer tempo, disponibilidade e, principalmente, a vontade de modificar esse fazer profissional.

Essa vontade foi manifestada pelo grupo quanto à necessidade e possibilidade de retomarmos as discussões, visando um maior e melhor aprofundamento dessa temática. Os partícipes foram unânimes, quanto a essa continuidade e disponibilidade. Para reforçar essas conclusões, destacamos algumas falas que são reveladoras dessa decisão.

Então eu tenho interesse em continuar dedicando os estudos e de ter oportunidade de poder aprofundar ainda mais e conhecer mais e sistematizar, porque eu acho que não basta só conhecer, mas também aprender a sistematizar isso e principalmente em tentar fazer essa vinculação entre a teoria, entre essa rede e a prática que eu desenvolvo com os meus alunos não só em etapas de estágio, mas em outras disciplinas que eu possa trabalhar no curso de pedagogia e inclusive na pós-graduação. (extraído da reflexão da rede conceitual de Anavi).

Há sim para mim muito muito porque é assim se eu pretendo investir nessa carreira que é muito difícil não é fácil ser professor eu não posso parar no meio do caminho é como se eu assumisse minha fragilidade, e tem alguém querendo me ajudar e eu não quero segui-la. Quero sim porque ta faltando quem me ajude colabore comigo porque eu sozinha talvez continue parando nos pontos sem interligar e o que eu admiro muito dessa metodologia dessa pesquisa que eu também quero estudar e fazer isso. [...] é bom porque a gente não pára de aprender. Era isso que estava faltando para mim, essa descoberta. (extraído da reflexão da rede conceitual de Lena).

Se houver interesse eu posso dentro do meu conhecimento eu posso a gente pode fazer uma oficina sobre construção de rede. [...] a gente pode dar continuidade a esse trabalho para fazer uma análise mais profunda. [...] eu me disponho a dar continuidade a esse trabalho de análise e de discussão sobre rede, sobre a teoria sócio-histórica e teoria da atividade. (extraído da reflexão da rede conceitual de Tiana).

Embora o trabalho seja sobre a prática pedagógica um trabalho de forma colaborativa, eu acho que esse teu trabalho ele tem um valor importantíssimo sob o ponto de vista da discussão da metodologia da pesquisa colaborativa. Da pesquisa colaborativa desse trabalho com rede conceitual que eu acho que ele dar muito pano para as mangas para muitas discussões interessantes sobre a metodologia sobre esse fazer sobre o professor pesquisador, quer dizer esse trabalho conjunto e que merece até talvez em um outro momento uma publicação sobre essa modalidade de pesquisa e sobre os desafios que estão sendo colocados. (extraído da reflexão da rede conceitual de Júlio).

Considerando os resultados encontrados, é possível concluir que esses professores, em sua grande maioria, embora tenham demonstrado, no desenvolvimento da sua prática, uma preocupação quanto aos conteúdos trabalhados na construção teórica dos futuros profissionais e sua importância, não colocam de maneira clara o seu papel nessa atividade de ensinar e aprender, enquanto docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu escrevo por intermédio de palavras que ocultam outras – as verdadeiras. É que as verdadeiras não podem ser denominadas. Mesmo porque eu não sabia quais são as “verdadeiras palavras”, eu estou sempre aludindo a elas. Meu espetacular e contínuo fracasso prova que existe o seu contrário: o sucesso. Mesmo que a mim não seja dado o sucesso, satisfaço-me em saber sua existência.

Clarice Lispector

No presente estudo, procuramos abordar a atividade do professor, com base nos conceitos considerados fundamentais para a profissão docente, enfatizando, nesse contexto, o saber e o fazer desse profissional.

Nosso olhar esteve voltado para a prática de 06 (seis) professores formadores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – Campus de Teresina – no sentido de analisar a relação que se manifesta entre esses conceitos que orientam os saberes dos docentes e o desenvolvimento da sua prática enquanto formadores.

Ao iniciarmos este estudo lançamos como questão: Qual a relação entre esses conceitos e a atividade do professor formador no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí?

O percurso seguido na pesquisa revelou elementos importantes na busca de melhor compreender a problemática investigada. Deste modo, para desencadear esse processo colaborativo, visando refletir sobre esses conceitos, inicialmente refletimos com os professores sobre os conhecimentos prévios de ensino,

aprendizagem e docência, conceitos esses que foram definidos pelo grupo como fundamentais à atividade docente.

Com relação ao conceito de docência, compreendida como a atividade do professor na mediação da aprendizagem, foi possível constatar que 02 (dois) partícipes atingiram o nível da conceptualização, o que significa dizer que enumeraram as propriedades internas e externas, a partir dos processos de análise e síntese mais elaboradas. Esses significados ultrapassaram os limites da experiência imediata e foram manifestados a partir de situações concretas. Desta forma, 03 (três) ficaram no nível da descrição; ou seja, relacionaram os atributos externos dos fenômenos com o objetivo de diferenciá-los de outros semelhantes, e que se manifestaram com base nas impressões imediatas; e, finalmente, 02 (dois) ficaram ao nível da caracterização posto que apenas enumeraram alguns atributos internos, próprios do fenômeno. Os elementos foram agrupados a começar dos atributos comuns e essenciais.

Nos conceitos de ensino e aprendizagem, compreendidos como a atividade do professor que se efetiva, com base na interação dialógica com o aluno, visando seu desenvolvimento e sua atividade mediada pela interação com aquele que ensina, respectivamente, o quadro se apresenta da seguinte forma: 03 (três) partícipes encontram-se ao nível da descrição; 02 (dois) ao nível da caracterização; e 02 (dois) atingiram o nível de conceptualização.

Considerando que a análise desses conceitos foi feita com base nas categorias de referência, construídas a partir de Guetamanova (1989), foi possível identificar estágios diferenciados na elaboração conceptual dos pesquisadores.

Ao considerar os conhecimentos prévios construídos sobre esses conceitos, foi possível constatar que os professores, não obstante contarem com formação sistematizada, ainda estão em processo de desenvolvimento e internalização de conhecimentos mais organizados acerca dos conceitos estudados, tendo em vista que as situações de aprendizagem, por eles vivenciadas, não oportunizaram sua sistematização.

Outro aspecto evidenciado neste estudo diz respeito ao fato de que a quase totalidade dos professores pesquisados, independente do nível de formação,

atribuiu uma grande importância ao atributo conhecimento, quando o expressam em suas elaborações prévias sobre o ensino e a aprendizagem.

Destacamos que, para esses partícipes, o conhecimento passa a ter um significado maior, tanto para o ensino, enquanto transmissão de conteúdos, quanto para a aprendizagem, enquanto assimilação desse conteúdo. Logo, torna-se evidente que a grande maioria dos pesquisadores não compreende o ensino e a aprendizagem como atividades de quem ensina e de quem aprende, e que têm objetivos e motivos definidos e coincidentes.

Esta evidência é reforçada pela idéia de que, para o ser humano apropriar-se de um conceito, torna-se essencial que, pela via do pensamento, seja capaz de abstrair os atributos essenciais que lhe possam garantir a significação.

Na perspectiva de Vygotsky (1994), a internalização implica em uma retomada das atividades psicológicas, através das operações com signos – nesse caso a palavra – e supõe a apropriação do conhecimento pelo ser humano. Neste estudo, a palavra foi o meio utilizado para a análise das narrativas elaboradas em forma de diários. Tal procedimento investigativo auxiliou, também, à reflexão que se efetivou na etapa de pós-intervenção da observação colaborativa, concretizando-se com a análise das redes conceituais. Desse modo, os pesquisadores puderam estimular e ativar processos externos para transformá-los em aquisições internas.

Por sua vez, a discussão teórica em torno da formação de professores demonstra uma preocupação acentuada, no sentido de que, se não houver clareza quanto ao domínio desses conteúdos, como condição inicial para o exercício da prática, certamente instalar-se-á uma lacuna no processo de formação dos futuros professores.

Por outro lado, no contexto das análises, pudemos identificar outros elementos fundamentais no desenvolvimento da prática docente; ou seja, os saberes traduzidos pelos conhecimentos que os professores dispõem, e o fazer que se manifesta na prática associada a esses conhecimentos. Por conseguinte, as sínteses a que chegamos revelam uma desarticulação entre o que os professores teorizam e a maneira como essa teoria é significada na atividade prática.

Não obstante, é preciso pensar, ainda, no professor como alguém que, no desenvolvimento da sua prática, além dos referenciais teóricos, precisa do

conhecimento advindo dos alunos, tendo em vista que é a partir dessa inter-relação que ele será capaz de desenvolver uma prática mais consciente, para que possa contribuir eficazmente no processo de formação do futuro profissional.

Esses professores, conforme destacamos no decorrer desta pesquisa, ao se debruçarem sobre suas práticas, tiveram a oportunidade de refletir, e, com base nessa reflexão, construir novas possibilidades de ação no sentido de modificar ou não o seu contexto de atuação.

Contudo, mesmo diante da possibilidade de refletir e ressignificar seu contexto de atuação, a maioria dos docentes, por meio da análise das redes conceituais, demonstrou uma forte contradição entre aquilo que foi definido inicialmente como conceitos fundamentais e o resultado alcançado com a construção das redes conceituais.

Esses resultados nos levam a concluir que não é fácil romper com conceitos já internalizados que se manifestam nas práticas cristalizadas. É um processo que requer tempo, disponibilidade e, principalmente, a vontade desse profissional para modificar o seu fazer pedagógico.

Considerando o recente processo de reformulação pelo qual passou o Curso de Pedagogia da UFPI, pudemos observar um claro descompasso entre os princípios e objetivos definidores desse curso e a prática que a maioria dos pesquisadores deste estudo vem desenvolvendo.

Diante dessas constatações, apresentamos algumas recomendações no sentido de que esses professores possam, daqui por diante, ter mais claros os conceitos fundamentais ao exercício da profissão; e, principalmente, a importância dessa clareza na condução do seu fazer cotidiano. Sob este aspecto, lançamos como desafios:

→Que os professores formadores busquem conhecer e debater a organização curricular do curso em que atuam, como uma forma de promover a integração entre os conhecimentos trabalhados no curso.

→Que sejam criados espaços de discussão no âmbito do curso, nos quais os professores possam aprofundar seus estudos sobre esses conceitos e, conseqüentemente, alcançar o seu nível de ressignificação.

→Que outros estudos dessa natureza sejam desenvolvidos no âmbito da universidade, e possam envolver o maior número possível de professores, para que aqueles que venham a demonstrar interesse possam fazer uso da reflexão como instrumento capaz de ressignificar sua atividade enquanto docente.

→Que a prática desenvolvida nos cursos de formação de professores seja aliada à pesquisa, considerada essencial como espaço de construção e crescimento dos novos profissionais.

→Que a colaboração seja incentivada entre a Escola e a Universidade, entre professores formadores e alunos futuros docentes, como condição privilegiada no desenvolvimento de um processo formativo no qual a reflexão crítica esteja presente.

Por fim, esta pesquisa aponta para a possibilidade de se dar continuidade aos estudos voltados para essa temática juntamente com esses professores, mas também, com todos aqueles que desejam construir um projeto de formação, no qual elementos como a reflexão, a colaboração e o ensino associado à pesquisa estejam presentes, e possam servir de distintivo à construção de um novo profissional, mais consciente e, principalmente, comprometido com o seu ofício.

Assinale-se que as exigências que cercam esses profissionais no desenvolvimento de sua prática são incontáveis e peculiares. O fazer desse profissional é uma constante surpresa e as soluções são desafios que os impulsionam a olhar para essa prática e, a partir dela, reformular novos questionamentos para novas respostas.

Afinal, reafirmamos a possibilidade de continuidade da reflexão iniciada neste estudo, enfatizando que tudo o que aqui foi colocado encontra-se inconcluso. A experiência da pesquisa é um processo, que nos permite dar continuidade a esta caminhada, na busca incessante, dos constantes desafios que nos fazem – na condição de seres humanos – evoluir, haja vista que, nesta procura, descobrimos novos questionamentos, ampliamos horizontes, e, desta forma, vamos adquirindo a condição de criar e recriar, embalados pelo movimento contínuo de que, a cada amanhecer, nos descobrimos *outro*, do que fomos até então. Para nós, este movimento caracteriza a pesquisa, e nos dá a dimensão de que tudo é dinâmico,

pois os nossos sonhos têm a cor que lhes damos, impulsionando projetos para um tempo futuro.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, O. R. B. **Conceitos de educação física do professor de Picos-PI: uma análise de internalização de conceitos à luz do paradigma sócio-histórico.** 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, Teresina-PI.

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **In: Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto/Portugal: Porto, 1996.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto alegre: Artmed, 2001. p.23-34.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final.** Belo Horizonte, 1992.

ARNAL, J.; DEL Ricón; LATORRE, A. **Investigación educativa: fundamentos y metodologias.** Barcelona: Editorial Labor, 1992. p. 258-263.

ARROYO, M G. **Ofício de mestre: imagens e auto-Imagens.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

BAILLAUQUÊS, S. Trabalho das representações na formação de professores. In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-52.

BÉLAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p.53-63.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto/Portugal: Porto, 1999.

BORGES, Cecília M. F. **O professor da educação básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes profissionais.** 2002. Tese (Doutorado) – PUC-RJ, Rio de Janeiro-RJ.

BOZZETTO, Ingrid M. História de Vida: formação e profissão. In: MARTINAZZO, Celso J. **História de vida de professores.** Rio Grande do Sul: Inijuí, 2000. p. 119-184.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. (Mimeo).

_____. Lei n. 7.462, de 05 de julho de 1939. Estrutura a Universidade do Brasil (Mimeo).

_____. Decreto Nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Brasília, 1999. Mimeografado.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1972. (Mimeo).

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. 1972. (Mimeo).

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: SILVA, Carmem Sílvia B.; MACHADO, L.M. (Org.). Nova LDB: trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte&Ciência, 1998.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de pedagogia. Brasília, 1969. (Mimeo).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação CP Nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 1999. (Mimeo).

_____. Parecer Nº 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, 1969. (Mimeo).

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES Nº 970, de 09 de novembro de 1999. Do Curso Normal Superior e da Habilitação para o Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 1999. (Mimeo).

_____. Conselho Nacional de Educação. Decreto n. 3.276 de 06 de dezembro de 1999. Da formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e dá outras providências. Brasília, 1999. (Mimeo).

_____. Conselho Nacional de Educação. Decreto n. 3.554, de 07 de agosto de 2000. dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do Decreto n. 3.276/99. Brasília, 2000. (Mimeo).

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 009, de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. (Mimeo).

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 021 de 06 de agosto de 2001. Dispõe sobre a duração e a carga horária dos Cursos de Formação de Professores

da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. (Mimeo).

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1996.

BUENO, Belmira; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Moscovo: Progresso, 1987.

CARR, W; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CATÁLOGO DE CURSOS DA UFPI 1999/2000. Teresina: Gráfica da UFPI, 2000.

CATANI, D. B.; SOUSA, C. P.; VICENTINI, P.; SILVA, V. B. O que eu sei de mim narrativas autobiográficas, história da educação e procedimentos de formação. In: **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo: Unesp, ano 8, n. 11, p. 31-50, jan./jun. 2005.

CATANI, D. B; BUENO, Belmira; SOUSA, C. P. **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CAVACO, M. H. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÖVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1993. p. 155-191.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria I.da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: TM, 1998.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Nacional, 1959.

ECHEITA, G; MARTIN, E. Interação Social e Aprendizagem. In: COLL, César. **Desenvolvimento psicológico e educação**. vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ELLIOTT, Jonh. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M.G. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

FAZENDA, Ivani C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

FERREIRA, M. Salonilde. É na escola que a criança aprende? In: FERREIRA, A. L. (Org.). **O cotidiano escolar e as práticas docentes**. Natal-RN: EDURN, 2000. p. 311-327.

_____. Rede: uma metáfora para o conhecimento. **Anais do XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Belém, 2005, p. 01-10

FICHTNER, B. Metáforas e Atividade de Aprendizagem. In: FROTA, Paulo R. O. (Org.). **Do cotidiano à formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2003. p. 75-88.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de C.; ARAÚJO, Jussara de L. **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, A.; MELO, Gilberto F. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G. **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003. p. 307-335.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1972.

FREITAS, M. T. de O. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 21-40, jul. 2002.

FURTADO, O. O Psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, Ana M; GONÇALVES, M. G. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 75-93.

GALAGOVISKY, L. R. **Redes conceptuales: base teórica e implicaciones para el proceso de enseñanza de las ciencias**. 11(3) Madri: ICE 1993. p. 301-307.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D Quixote, 1992. p. 51-76.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

GIOVANNI, L. M. Indagações e reflexões como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. Regina. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GÓMEZ, Angel P. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 95-114.

GOMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GUARNIERI, M. Regina. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

GUEDES, Neide C. **A construção dos conceitos de formação profissional e prática pedagógica pelos alunos dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Piauí.** 2002. Dissertação (Mestrado) – UFPI, Teresina-PI.

_____. **O diário como alternativa de reflexão.** Texto construído para ser trabalhado no Grupo de pesquisa (Mimeo).

GUETAMANOVA, A. **A lógica.** Moscou: Progresso, 1989.

IBIAPINA, Ivana Maria L. M. **Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica.** 2004. Tese (Doutorado) – UFRN, Natal-RN.

_____. **Na trama da significação: o conceito de docência.** Teresina, 2002. (Mimeo).

_____. **A prática pedagógica como componente profissionalizante da formação de professores.** Texto trabalhado na disciplina Prática pedagógica na escola V. Teresina, 2005. (Mimeo).

_____. **Docência universitária: conceitos internalizados e competências construídas pelos professores da Universidade Federal do Piauí – Campus de Parnaíba.** 2002. Dissertação (Mestrado) – UFPI, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina-PI.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2004.

JACULLO-NOTO. Intecactive research and development: partineres in craft. **Teachers College Record**, vol. 1, n. 86, 1984.

KEMMIS, S. Critical Reflexion. In: WINDEEN, M. F.; ANDREWS, I. (Eds.). **Development for School Improvement.** Philadelphia: The Falmer Prees, 1986.

KEMMIS, S. Aproaches to Staff development. In: WINDEEN, M. F.; ANDREWS, I. **Saff delevelopment for School improvement.** USA: Philadelphia: Imago Publishing, 1987.

KEMMIS, S. TAGGART, R. **The action reserach planner.** Victória, Austrália Deackin: University Press, 1981.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D. ; ZEICHNER, M. K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 67-94.

KEMMIS, S. **A pesquisa-ação emancipatória.** Texto produzido a partir da tradução livre feita por Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. UFRN, 2003.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

KOPNIN, Pável V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras.** Armas e sonhos na escola. São Paulo: Ática, 2003.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciência y personalidad.** Bueno Aires: Ciências Del Hombre, 1978.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, 1978.

_____. Uma contribuição ao desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/USP, 1988.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.

LIBERALI, Fernanda C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** 1999. Tese (Doutorado) – PUC-SP, São Paulo-SP.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

LURIA, A. R.; YODOVICH, F. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Porto Alegre: Artes médicas, 1987.

_____. **Curso de psicologia geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. vol. III.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática:** as concepções de conhecimentos inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1995.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 1992. p. 111-140.

MORIN, Edgar. **O método III:** o conhecimento do conhecimento. Lisboa: Europa-América, 1999.

NACARATO, Adair M. A produção de saberes sobre a docência: quando licenciandos em matemática discutem e refletem sobre as experiências de professores em exercício. In: JUNQUEIRA, S. R.; MARTINS, Pura L. **Conhecimento local e conhecimento universal:** práticas sociais: aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, vol. 4, 2004. p. 193-206.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sociohistórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIVA, Madalena. Observação colaborativa: um caminho para a renovação das práticas supervisivas no contexto da formação inicial de professores. In: **XII Colóquio da AFIRSE. Section Portuguese**: a formação de professores à Luz da investigação. Lisboa, 2002. v. 1.

PAQUAY, L.; WAGNER, M. C. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEREIRA, Júlio E. D. **Formação de professores**: pesquisa, representação e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Júlio E.D; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, Elisabete M de A. **Professor como pesquisador**: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M. G. Cartografia do trabalho docente. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPI. Resolução n. 190, de 16 de dezembro de 2002. Aprova a reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UFPI. Teresina, 2002. (Mimeo).

_____. Ato da Reitoria da UFPI n. 237/75. Autoriza o funcionamento do Curso de Pedagogia na modalidade Licenciatura Plena. Teresina. (Mimeo).

_____. Proposta Curricular do Curso de pedagogia da UFPI. Teresina, 2003. (Mimeo).

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidade. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1996.

RAMALHO, B. L.; NÚNEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMOS, E. M. **Análise ergonômica do sistema Internet**: buscando o aprendizado da cooperação e da autonomia. 1996. Tese (Doutorado) – Florianópolis-SC.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

RESENDE, L.M.G. O sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico. In: VEIGA; FONSECA.(Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROUANET, S. P. **O Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

RUBINSTEIN, S. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1977. vol. V.

_____. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1979.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. In: **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**. Formação dos profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas: CEDES, n. 68, p. 220-238, 1999.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÖVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SILVA, Carmem S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, 1993.

SOUSA, C. P. Percursos de formação nas memórias de docentes universitários: In: **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo: Unesp, ano 8, n. 11, p. 105-122, jan./jun. 2005.

SOUZA, Elizeu C. Estágio e narrativa de formação: escrita auto (biográfica) e autoformação. In: **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo: Unesp, ano 8, n. 11, p. 51-74, jan./jun. 2005.

SOUZA, Solange J. **Linguagem e infância: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas-SP: Papirus, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAIE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria da educação**: Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologias da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

TOMPSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: ANTONACCI, M. A. (Org.). **Ética e História Oral**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História, São Paulo: Educ, n. 15, p. 51-87, 1997.

VALLE, Bertha de B.R. A nova LDB e os institutos superiores de educação: história do passado, do presente e do futuro. In: SOUZA, Donald B.; CARINO, Jonaedson (Org.). **Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1992.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZABALZA, M.A. **Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Portugal: Porto, 1994.

ZACCUR, Edwiges. Entre a turbulência e a regra: o que age, retroage e interage na linguagem? In: ZACCUR, E.; SOARES, M. B.; SMOLKA, A.; KRAMER, Sonia. **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 25-48.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Anexos

ANEXO I – TERMO DE ADESÃO

TERMO DE ADESÃO

Caro (a) Professor (a),

Com o objetivo de desenvolver uma pesquisa em colaboração, solicito o obséquio de fornecer-me informações sobre os aspectos abaixo relacionados. Esta solicitação se justifica na necessidade de melhor reorganizar meu trabalho no sentido de desenvolver uma pesquisa voltada para o professor, considerando aquilo que é relevante para a sua prática cotidiana.

- 1- Nome _____
- 2- Estado Civil _____
- 3- Endereço Residencial _____
- 4- Telefone _____ E-mail _____
- 5- Formação Acadêmica _____
- 6- Disciplina (s) que leciona _____
- 7- Tempo de Magistério _____
- 8- Dois últimos cursos realizados com as respectivas cargas horárias (aperfeiçoamento, especialização) _____
- 9- Para você, quais os conceitos considerados fundamentais para o exercício da profissão docente?

ANEXO II – CRONOGRAMA DA FASE DE PRÉ-INTERVENÇÃO

PROFESSOR	DATA	DURAÇÃO
Ivana Ibiapina	30/03/2005	02 horas
Sônia Nascimento	30/03/2005	02 horas
Divina Ferreira	12/04/2005	02 horas
Julival	12/04/2005	02 horas
Mirtes Gonçalves	16/05/2005	02 horas
Gercilene	14/06/2005	02 horas

ANEXO III – CRONOGRAMA DA FASE DE INTERVENÇÃO

PROFESSOR	DATA	DURAÇÃO
Ivana Ibiapina	04/04/2005	04 horas
	11/04/2005	04 horas
Sônia Nascimento	04/07/2005	04 horas
	11/07/2005	04 horas
Divina Ferreira	17/05/2005	04 horas
	24/05/2005	04 horas
Julival	24/05/2005	04 horas
	19/07/2005	04 horas
Mirtes Gonçalves	17/05/2005	02 horas
	19/05/2005	02 horas
Gercilene	14/06/2005	02 horas
	21/06/2005	02 horas

ANEXO IV – QUESTIONAMENTOS QUE ORIENTARAM A OBSERVAÇÃO COLABORATIVA

AÇÕES	PERGUNTAS QUE ORIENTAM A OBSERVAÇÃO
DESCRIZAÇÃO	1- O contexto da aula? 2- Quem são e quantos são os alunos? 3- Fale sobre a turma. 4- Qual o assunto trabalhado na aula? 5- O tema é interessante? Por que? 6- Esse assunto é importante para a formação dos alunos? 7- Que objetivos foram definidos para a aula? 8- Como a turma foi organizada? 9- Qual o porquê dessa organização? 10- Como foi a participação dos alunos? 11- Que atividades foram realizadas na sala de aula como suporte na compreensão do assunto estudado? PÓS-INTERVENÇÃO 12- O que motivou a escolha desse assunto?
INFORMAÇÃO	1- Qual foi o foco principal do conteúdo? 2- Os objetivos foram atingidos? 3- O que garante o atingimento desses objetivos? 4- Quais os tipos de conhecimentos trabalhados? 5- Por que fez essa opção? 6- Que dificuldades foram enfrentadas para estimular o aluno a participar? 7- A que atribui essa dificuldade? 8- Que relações foram construídas entre a prática e o conteúdo objeto do estudo? 9- Como se deu a sistematização dessa relação? 10- Que relação fez entre o tema trabalhado e as atividades desenvolvidas? PÓS-INTERVENÇÃO 11- Que relação fez entre a prática e os conceitos já internalizados? 12- De que maneira as suas escolhas teóricas afetam a sua prática?
CONFRONTO	1- Que tipo de aluno está sendo formado? PÓS-INTERVENÇÃO 2- Como você acha que chegou a construir o seu perfil docente? 3- De que maneira considera que o conhecimento trabalhado nessa aula irá contribuir para que o aluno se utilize no exercício da profissão? 4- Que importância você atribui a esse conhecimento no processo de transformação da realidade do seu aluno?

	<p>5- O que você acha que limita as suas práticas?</p> <p>6- Quais fundamentos teóricos s utiliza para sanar essas dificuldades?</p> <p>7- Qual o papel social de suas ações?</p> <p>8- Quais os conceitos que serviram de suporte na construção de sua prática?</p> <p>9- Que relação você estabelece entre esses conceitos e a sua formação profissional?</p>
<p>RECONSTRUÇÃO</p>	<p>1- De que outra maneira prepararia essa aula?</p> <p>2- O que faria para motivar o aluno no processo de aprendizagem?</p> <p>3- O que poderia ser feito no sentido de ampliar o pensamento crítico reflexivo do aluno?</p> <p>4- Que outras estratégias usaria para repetir sobre o que foi feito durante a aula?</p> <p>PÓS-INTERVENÇÃO</p> <p>5- o que você acha que precisa melhorar no seu desenvolvimento profissional?</p> <p>6- Que relação você faz entre o seu trabalho hoje e o realizado no inicio de sua carreira?</p> <p>7- O que você pode fazer para atingir essa melhoria?</p> <p>8- Quais elementos você trabalharia no sentido de modificar significativamente seu contexto de atuação?</p> <p>9- Após realizarmos essas reflexões você continua com os conceitos de ensino e aprendizagem que foram evidenciados no inicio do estudo ou faz uma ressignificação dos mesmos?</p>

Anexo VI utilizado com referência no desenvolvimento da Observação Colaborativa.

Fonte: Quadro elaborado com base em Ibiapina (2004) e Paiva (2005).

ANEXO V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente informado (a) e esclarecido (a) de todos os aspectos que envolvem a presente pesquisa, dou meu consentimento de participação, tendo clareza do benefício e/ou malefício dela advindo e ao mesmo tempo autorizo o uso do meu nome e de minha imagem onde se fizer necessário para a plena realização da mesma.

Assinatura do Participante

**ANEXO VI – DESDOBRAMENTO DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UFPI EM ÁREAS E DISCIPLINAS**

ÁREAS	DISCIPLINAS	CÓDIGO	CARGA HORÁRIA	CATEGORIA
1-Fundamentos Filosóficos da Educação	.Fundamentos Epistemológicos da Pedagogia...	401526	60 h	OB
	. Filosofia da Educação I	401536	60 h	OB
	. Filosofia da Educação II	401539	60 h	OB
	.Ética em Educação.....	401	60 h	OP
2-Fundamentos Históricos da Educação	. História Geral da Educação.....	401537	60 h	OB
	. História da Educação Brasileira.....	401542	60 h	OB
	. História da Educação no Piauí.....	401	60 h	OB
	. Educação e Movimentos Sociais	401	60 h	OP
3-Fundamentos Psicológicos da Educação	. Psicologia da Educação I	401535	60 h	OB
	. Psicologia da Educação II	401549	60 h	OB
	. Fundamentos da Educação Infantil	401	60 h	OP
	. Fundamentos da Educação Especial	401	60 h	OB
	. Psicologia Social	401	60 h	OP
	. Psicolingüística.....	401	60 h	OB
	. Psicopedagogia.....	401	60 h	OP
	. Psicodinâmica das Relações Humanas.....	401	60 h	OP
	. Psicologia Cognitiva.....			
4-Fundamentos Sociológicos da Educação	. Fund. Antropológicos da Educação.....	401530	60 h	OB
	. Sociologia da Educação I.....	401541	60h	OB
	. Sociologia da Educação II.....	401	60h	OB
	. Sociologia da Educação III.....	401	60h	OP
	. Sociologia da Educação no Brasil.....	401	60 h	OP
	. Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação.....	401	60 h	OP
	.Educação, Estado e Cidadania.....	401	60 h	OP

5-Fundamentos Político-Administrativos da Educação	. Legislação e Organização da Educação.....	401	60 h	OB
	. Fundamentos da Administração da Educação..	401	60 h	OB
	. Fundamentos da Gestão Escolar.....	401	60 h	OB
	.Org e Coord. do Trabalho na Escola.....	401	60 h	OB
	. Economia Política da Educação.....	401	60 h	OB
	. Planejamento e Avaliação da Educação.....	401	60 h	OB
	. Financiamento da Educação.....	401	60 h	OB
	. Prática em Planejamento e Adm. Educacional..	401	150 h	OB
	. Políticas Públicas e Educação.....	401	60 h	OP
6-Didática e Metodologia	. Didática Geral	402862	60 h	OB
	. Didática da Língua Portuguesa	402	60 h	OB
	. Didática da Matemática	402	60 h	OB
	. Didática da História	402	60 h	OB
	. Didática da Geografia	402	60 h	OB
	. Didática das Ciências da Natureza	402	60 h	OB
	. Didática da Alfabetização	402	60 h	OB
	. Didática da Educação Física	402	60 h	OB
7-Currículo e Avaliação	. Teorias de Currículo e Sociedade	402	60 h	OB
	. Avaliação da Aprendizagem	402	60 h	OB
8-Prática de Ensino	. Prática Pedagógica na Escola I	402860	60 h	OB
	. Prática Pedagógica na Escola II	402	60 h	OB
	. Prática Pedagógica na Escola III	402	60 h	OB
	. Prática Pedagógica na Escola IV	402	60 h	OB
	. Prática Pedagógica na Escola V.....	402	60 h	OB
	. Prática Pedagógica na Escola VI.....	402	150 h	OB
9-Áreas Conexas e Interdisciplinares	. Seminário de Introdução à Pedagogia	401533	15 h	OB
	. Prática e Pesquisa Educativa I	402853	60 h	OB
	. Prática e Pesquisa Educativa II – TCC	402	60 h	OB
	. Prática de pesquisa Educativa III – TCC	402	60 h	OB
	. Metodologia do Trabalho Científico e da Pesquisa em Educação.....	402854	60 h	OB
	. Literatura Infantil.....	303	60 h	OB
	. Organização do Trabalho pedagógico.....	402	60 h	OP
	. Seminário Temático I.....	401	30 h	OB
	. Seminário Temático II.....	402	30 h	OB
	. Seminário Temático III.....	401	30 h	OB
	. Seminário Temático IV.....	402	30 h	OB
	. Fundamentos da Ed. De Jovens e Adultos.....	401	60 h	OB
	. Tópicos Especiais em Educação I.....	402	60 h	OP

. Ed.e Novas Tecnologias da Comunicação e Informação.....	402	60 h	OB
. História das Idéias Políticas e Sociais.....	402	60 h	OP
. Políticas Públicas e Educação.....	401	60 h	OP
. Artes e Educação.....	404	60 h	OB
. Cultura Popular.....	404007	60 h	OP
. Tópicos Especiais em Educação.....	402	60 h	OP
. Aspectos Ético-Político-Educacionais da Integração da pessoa Portadora de Necessidades Especiais.....	401	60 h	OP
. Fundamentos da Arte na Educação.....	401	60 h	OP
. Técnicas de Expressão Vocal.....	404	60 h	OP
. Educação Ambiental.....	404	60 h	OP
. Estatística Educacional.....	260	60 h	OP
. Português I Prática de Redação.....	302	60 h	OP
. Inglês Instrumental Básico.....	302	60 h	OP
. Francês Instrumental Básico.....	302	60 h	OP
. Português II – Pedagogia.....	302	60 h	OP
. Int. à História das Idéias Políticas e Sociais.....	304	60 h	OP
. Prática Desportiva.....	107	30 h	OP
. Educação Física Escolar.....	107	45 h	OP
. Recreação e Lazer.....	107	75 h	OP
. Motricidade Humana.....	107	45 h	OP
. Dança.....	107	45 h	OP
. Judô.....	107	30 h	OP

ANEXO VII – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI – CAMPUS DE TERESINA

BLOCOS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
I 1º Semestre	. Seminário Introdução à Pedagogia . Fund. Antropológicos da Educação.... . Psicologia da Educação I..... . Filosofia da Educação I..... . Sociologia da Educação I..... . Metodologia do Trabalho Científico e da Pesquisa em Educação..... <hr/> TOTAL DO BLOCO.....	15 h 60 h 60 h 60 h 60 h 60 h <hr/> 315 h	1.0.0 4.0.0 4.0.0 4.0.0 4.0.0 2.2.0 <hr/> 21	
II 2º Semestre	. Seminário Temático I..... . Prática e Pesquisa Educativa I..... . Psicologia da Educação II..... . Filosofia da Educação II..... . Sociologia da Educação II..... . História Geral da Educação..... <hr/> TOTAL DO BLOCO	30 h 60 h 60 h 60 h 60 h 60 h <hr/> 330 h	2.0.0 1.3.0 2.2.0 4.0.0 4.0.0 4.0.0 <hr/> 22	. Met.do Trab. Científico e da Pesquisa em Educação . Psicologia da Educação I . Filosofia da Educação I . Sociologia da Educação I
III 3º Semestre	. Seminário Temático II..... . Prática Pedagógica na Escola I..... . Didática Geral..... . Economia Política e Educação..... . Educação e Novas Tecnologias da Comunicação e Informação..... . História da Educação Brasileira..... <hr/> TOTALDO BLOCO	30 h 60 h 60 h 60 h 60 h 60 h <hr/> 330 H	2.0.0 1.3.0 4.0.0 4.0.0 2.2.0 4.0.0 <hr/> 22	. Prática e Pesq. Educativa I . Psicologia da Educação II . Sociologia da Educação II . História Geral da Educação
IV 4º Semestre	. Psicolinguística..... . Prática Pedagógica na Escola II..... . Didática da Matemática..... . Financiamento da Educação..... . Teorias de Currículo e Sociedade..... . História da Educação no Piauí..... <hr/> TOTAL DO BLOCO	60 h 60 h 60 h 60 h 60 h 60 h <hr/> 360 H	4.0.0 1.3.0 2.2.0 4.0.0 4.0.0 4.0.0 <hr/> 24	. Psicologia da Educação II . Prática Pedag. Na Escola I . Didática Geral . Economia Pol. e Educação . História da Educ. Brasileira

V 5º Semestre	. Seminário Temático III.....	30 h	2.0.0	. Prát. e Pesquisa Educ. I . Didática Geral . História da Ed. Brasileira . Didática Geral
	. Prática e pesquisa Educativa II –TCC..	60 h	2.2.0	
	. Didática da Língua Portuguesa.....	60 h	2.2.0	
	. Legislação e Org. da Educação Básica	60 h	4.0.0	
	. Avaliação da Aprendizagem.....	60 h	2.2.0	
	. Fund. Epistemológicos aPpedagogia.	60 h	4.0.0	
TOTAL DO BLOCO		330 h	22	
VI 6º Semestre	. Fund. Da Administração da Educação	60 h	4.0.0	. Prática Ped. na Escola II . Didática Geral . Legisl. e Org. da Ed. Básica . Didática Geral . Didática Geral
	. Prática Pedagógica na Escola III.....	60 h	0.0.4	
	. Didática das Ciências da Natureza.....	60 h	2.2.0	
	. Planejamento e Avaliação da Educação.	60 h	2.2.0	
	. Didática da História.....	60 h	2.2.0	
	. Didática da Geografia.....	60 h	2.2.0	
TOTAL DO BLOCO		360 h	24	
VII 7º Semestre	. Seminário Temático IV.....	30 h	2.0.0	. Prática Ped. na Escola III . Didática Geral . Fund. da Adm. da Educação . Didática Geral . Psicologia da Educação II
	. Prática Pedagógica na Escola IV.....	60 h	0.0.4	
	. Didática da Alfabetização.....	60 h	2.2.0	
	. Fundamentos da Gestão Escolar.....	60 h	4.0.0	
	. Didática da Educação Física.....	60 h	2.2.0	
	. Fundamentos da Educação Especial..	60 h	4.0.0	
TOTAL DO BLOCO		330 h	22	
VIII 8º Semestre	.Fund. da Educação de Jovens e Adultos.	60 h	4.0.0	. Didática da Alfabetização . Prática Ped. na Escola IV - . Fund. da Gestão Escolar - . Psicolinguística
	. Prática Pedagógica na Escola V.....	60 h	0.0.4	
	. Prática Pedagógica na Escola V.....	60 h	4.0.0	
	. Literatura Infantil.....	60 h	4.0.0	
	. Org. Coord. Do Trabalho Pedagógico	60 h	4.0.0	
	. Artes e Educação.....	60 h	4.0.0	
.Psicopedagogia.....	60 h	4.0.0		
IX 9º Semestre	. Prática Pedagógica na Escola VI.....	150 h	0.0.10	. Prática Ped. na Escola V . Prát. e Pesq. Edu. III – TCC . Fund. da Adm. da Educação e Fund. da Gestão Escolar
	. Prática e Pesquisa Educativa III – TCC	60 h	0.0.4	
	. Prática em Plan. de Adm. Educacional	150 h	0.0.10	
	. Disciplina Optativa.....	60 h	4.0.0	
	. Disciplina Optativa.....	60 h	4.0.0	
	TOTAL DO BLOCO	60 h	4.0.0	
		480	32	
TOTAL GERAL		3.195	213	