

MONA LISA DANTAS DE MELO LULA CAVALCANTI

**PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO
REFLEXIVA DO PROFESSOR**

Orientador: Leonardo Rocha

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**LISBOA
2011**

MONA LISA DANTAS DE MELO LULA CAVALCANTI

**PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO
REFLEXIVA DO PROFESSOR**

MONA LISA DANTAS DE MELO LULA CAVALCANTI

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Educação, conferido pela Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Rocha

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**LISBOA
2011**

Em vez de dominarem e aperfeiçoarem o uso de metodologias, professores e administradores deveriam abordar a educação examinando suas próprias perspectivas sobre a sociedade, as escolas e a emancipação. Em vez de tentar fugir de suas próprias ideologias e valores, os educadores deveriam confrontá-las criticamente de forma a compreender como a sociedade os moldou como indivíduos, no que é que acreditam, e como estruturar mais positivamente os efeitos que têm sobre estudantes e outros. [...] É importante que os professores rompam a estrutura celular do ensino que atualmente existe na maioria das escolas. (GIROUX, 1997, p. 40).

Ao meu esposo, Alexandre César, por ser
meu incentivador e conselheiro nesta
caminhada;

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me ilumina todos os dias no meu caminhar, seja na vida pessoal ou profissional, posso senti-Lo sempre ao meu lado;

À minha família que com alegria contagiante, me dá a energia que eu preciso para concluir meus objetivos e poder vê-los felizes pelas minhas conquistas. Em especial, à minha mãe que sempre fez o que para muitos seria impossível para nos proporcionar um futuro promissor. Reconheço todo o seu sacrifício e dedicação. Terei muitas histórias para contar aos meus filhos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Leonardo pelo qual eu tenho profunda admiração. Por possuir um encanto pedagógico especial, que despertava em mim o desejo de querer sempre dar o melhor de mim.

Ao meu esposo Alexandre por ouvir minhas teorias sobre educação como se fosse o meu discípulo. Por olhar para a profissão de professora com bons olhos e com orgulho. Por renunciar a alguns momentos ou final de semana em prol das minhas horas de estudo ou trabalho. Por acreditar em mim, por vibrar com o meu crescimento e por toda a força que você me passa, meu muito obrigada.

Ao Max, por passar horas a fio sentado em uma mesa tentando decifrar meus escritos e me ajudando a organizar meus pensamentos. Além de tudo, com uma sabedoria invejável da Língua corrigiu cada página deste trabalho.

Ao Deputado Hermano Moraes, que abriu um caminho importantíssimo, sem o qual, eu não teria concluído este trabalho.

Aos meus irmãos Alexandre e Juninho por, mesmo sem saberem, despertarem em mim a energia que eu preciso. Quero que sempre sintam orgulho da “irmã” de vocês e, por isso, encontro motivação para superar obstáculos como este.

Aos professores colaboradores da pesquisa por se colocarem sempre à disposição. Por, mesmo diante das dificuldades e de um dia cansativo de trabalho, se fazerem presentes para mais um trabalho extra. Por demonstrarem entusiasmo a cada encontro.

Aos diretores e coordenadores das Escolas Municipais Celestino Pimentel e Veríssimo de Melo por compreender as minhas ausências em reuniões e projetos. Trabalhar os três horários e fazer mestrado ao mesmo tempo não é uma tarefa fácil.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de estudos e pesquisas sobre a formação reflexiva de professores, a partir do uso do portfólio como instrumento de sistematização do conhecimento. Buscou-se conhecer e compreender a utilização do registro como ferramenta para monitoramento do processo de reflexividade, construção e reconstrução de saberes para o desenvolvimento profissional do educador dentro do espaço escolar. Para isto, obteve-se a colaboração de nove professores do Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais), que refletiram sobre suas próprias práticas e registravam em seus portfólios regularmente, durante seis meses. Assim, suas escritas deram as pistas necessárias sobre a forma que percebiam os seus fazeres e também, a condição de acompanhar os seus progressos. A fundamentação teórica do trabalho tem como referência principal autores como Shön, Isabel Alarcão, Marilda Behrens, Nóvoa, Nágila Giesta, Zeichner, Idália Sá-Chaves e Cecília Warschauer e apresenta três pontos principais: o cenário em que se encontra a educação no Brasil; a real concepção de professor reflexivo e a discussão sobre a importância da materialidade lingüística existente no portfólio.

Palavras-chave: professor reflexivo, portfólio, formação do professor, pesquisa, cotidiano escolar.

ABSTRACT

This dissertation is the result of studies and research about reflective teaching education using portfolios as an instrument of systematization of knowledge. It wants to know and understand the use of the registry as a tool for monitoring the process of reflexivity, construction and reconstruction of knowledge for the professional development of educators in the school space. For this, it obtained the collaboration of nine teachers of Educação Infantil and Ensino Fundamental (séries iniciais) who reflected on their own practices and registered in their portfolios regularly. So, his writings gave the necessary clues about how they perceived their practice and also, condition to monitor their progress. The theoretical basement has as main reference authors like Schön, Isabel Alarcão, Marilda Behrens, Nóvoa Nágila Giesta, Zeichner, Idalia Sa-Chaves and Cecília Warschauer and has three main points: the currently scenario of the education in Brazil, the real conception of reflective teaching and the discussion about the importance of linguistic materiality that exist when someone use the portfolio.

Key words: reflective teaching, portfolio, teacher education, research school routine

LISTA DE SIGLAS

PISA – PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT

TIC – TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

LDBEN – LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

RSC – RODA DE SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PERFIL GERAL DOS PROFESSORES

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
2. EMBASAMENTO TEÓRICO.....	14
2.1. PROFISSÃO DE PROFESSOR: CENÁRIOS DA ATUALIDADE	14
2.2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO	22
2.3. A DIALÉTICA DO PORTFÓLIO NA FORMAÇÃO REFLEXIVA....	33
3. OBJETIVOS DO ESTUDO	43
3.1. OBJETIVO GERAL.....	43
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	43
4. CONTEXTO	44
4.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	44
4.2. OS PROFESSORES COLABORADORES DA PESQUISA.....	45
5. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA	48
6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	50
6.1. ANÁLISES DOS REGISTROS DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS PROFESSORES.....	50
6.2. O REGISTRO DAS REFLEXÕES DO COTIDIANO DOS PROFESSORES.....	54
6.3. AS RODAS DE SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: CURRÍCULO ABERTO E ENVOLVENTE DE FORMAÇÃO CONTINUADA	62
6.4. O REGISTRO EM VÍDEO: AS EVIDÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO	69
7. CONCLUSÕES.....	73

REFERÊNCIAS.....	76
ANEXOS	I

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação precisa ser reestruturada e refletida em prol de uma prática coerente com um mundo que requer cidadãos cada vez mais interativos, holísticos e dinâmicos.

É preciso repensar a formação do professor no mundo contemporâneo onde os saberes se encontram espalhados numa rica diversidade de formas e lugares, nunca antes imaginados. Nesta perspectiva, ressignificar saberes através da formação continuada dentro do espaço pedagógico, com situações reais de interação entre aluno e professor, pode ser uma das soluções para melhorar a qualidade da educação no país. No entanto, no que se refere a este quesito, percebe-se universidades e empresas governamentais e particulares promovendo cursos pelos quais, os palestrantes ou professores ainda se encontram ensinando de forma linear, simplista e, pior, avaliando a aprendizagem através de provas com perguntas fechadas que não possibilitam a reflexão e em nada ajuda na realidade do profissional quando este se encontrar em sala de aula. Uma metodologia, muitas vezes, contrária aos seus discursos teóricos. Assim, os professores buscam a formação profissional fora do espaço escolar, e ao retornarem, não conseguem transformar em prática os conhecimentos adquiridos, porque estes não se adéquam as suas realidades.

Diante da impossibilidade de dissociar o conhecimento do seu contexto e contrapondo-se a estas estratégias ultrapassadas, surge o portfólio como uma prática realmente reflexiva que permite ao professor em formação, através da linguagem escrita, sistematizar e ressignificar sua aprendizagem.

Desse modo, a relação ensino-aprendizagem atinge um grau de complexidade mais compatível com os indivíduos do mundo atual, já que promove a conexão entre as teorias educacionais, a realidade social, a prática do educador e, principalmente, entre os seus conhecimentos prévios. Sendo o portfólio uma produção gráfico-plástica do profissional, criada ao longo da formação inicial ou continuada, onde ele reflete e analisa acerca de suas aprendizagens, dá possibilidades para se fazer um acompanhamento pessoal de seus próprios avanços. Assim, o educador, à medida que o constrói, conhece a si mesmo de forma cada vez mais clara e profunda e, é capaz de planejar e replanejar seu próprio desempenho; “afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito””. (FREIRE, 1999, p.97).

Pensar na formação eficaz do professor é pensar em novos contextos formativos com estratégias autonomizantes e coletivas. Como retrata Alarcão (2000, p 13), é pensar em

“novas formas de viver a profissão de professor”.

Na tentativa de compreender a escola como um espaço potencializador de situações propícias à reflexão sistematizada do professor, este trabalho propõe-se a investigar o uso de portfólios contendo processos reflexivos em construção a fim de encontrar neles, elementos linguísticos que apontem a evolução crítica e intelectual do professor na sua formação. Desta maneira, buscam-se respostas para os seguintes questionamentos: Como promover uma formação continuada do professor de forma reflexiva e qualitativa? Será possível que o professor investigue sua própria atuação pedagógica? Será possível que eles ressignifiquem os seus saberes através do portfólio? Será necessária a intervenção de um mediador na construção e reconstrução de novos saberes do profissional docente? Existirão pré-requisitos relacionados com perfil do professor que permita o registro como material de formação continuada?

Os argumentos que mobilizam as respostas para tantos questionamentos foram coletados a partir da pesquisa bibliográfica, de campo, documental e participante, sendo divididos em quatro partes neste trabalho: a primeira delas traz todo o embasamento teórico e divide-se em subcapítulos, que apresentam a profissão de professor no cenário atual, posicionam o leitor com relação aos pressupostos para a formação do profissional reflexivo, destacando conceitos, estudos e principais teóricos em torno do tema e, também, situam o portfólio como um instrumento importante de reflexão do professor.

Nos capítulos subsequentes, tem-se os objetivos do estudo, o contexto, assim como, a metodologia escolhida para realização deste. Finalmente, aborda-se o capítulo que traz as discussões dos resultados da pesquisa que foi realizada na Escola Única Master com nove professores de Educação Infantil e Ensino fundamental (séries iniciais), no qual, através de registros dos profissionais em portfólios, pôde-se fazer uma conexão entre suas percepções acerca da profissão antes e depois de registrarem diariamente suas reflexões em portfólios.

Na conclusão, respaldado pelos resultados obtidos durante a pesquisa, tem-se, resumidamente, os resultados da investigação-ação revisando, assim, cada uma das ideias iniciais deste trabalho.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

2.1. PROFISSÃO DE PROFESSOR: CENÁRIOS DA ATUALIDADE

[...] o reconhecimento de que a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma precondição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual. (GIROUX, 1997, p. 158)

Fala-se muito em mudanças no atual cenário educacional brasileiro. Pesquisas internacionais apontam o país como um dos piores em qualidade de educação. Muitos professores, apesar de usarem um discurso inovador, mantêm as mesmas práticas que comprometem a qualidade. Numa pesquisa feita por Weinberg e Pereira (2008) percebeu-se, que a maioria dos professores, aprova a educação como ela está formatada e noventa por cento se acham bem preparados para ministrar aulas. Diante dos resultados apontados pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA) em que o Brasil se encontra em 53º lugar dentre os 65 países participantes do exame, fica claro, a incapacitação dos professores em entenderem quais os reais saberes necessários às suas ações como educadores. Para muitos, os saberes apreendidos na sua formação inicial, os conhecimentos acerca do conteúdo ministrado e algumas palestras assistidas no decorrer da profissão são suficientes para o seu fazer pedagógico. Dominar conhecimentos da linguística, didática, sociologia ou psicologia é essencial, mas fica em segundo plano. Segundo Giroux (1997, p.38), a escola como está formatada hoje,

“Ignora os sonhos, as histórias e as visões que as pessoas trazem para a escola. Suas principais preocupações são provenientes de uma falsa noção de objetividade e de um discurso que encontra expressão máxima na tentativa de enunciar princípios universais de educação alojados no espírito do instrumentalismo e do individualismo autobeneficente.”

O papel do educador está resumido à transmissão de conteúdos que, por vezes, acontece de forma criativa, mas raramente, com cunho epistemológico. A rotina e a dinâmica dos professores dentro do espaço escolar não lhe permitem ir além de planejar, executar suas aulas, corrigir e preencher cadernetas; ou seja, não existe um tempo destinado especificamente à formação do professor na maioria das escolas brasileiras. Diz-se isso, mas, sabe-se que as políticas públicas incentivam a busca pela formação, oportunizando aos

professores que atuam em escolas governamentais terem licenças, ausentando-se do trabalho, para fazerem cursos de mestrado e doutorado. No entanto, afastar o professor da sua escola de atuação é uma ação que transforma este professor, na maior parte das vezes, em um pesquisador (acadêmico) da educação, e não de sua própria prática. Sobre esse assunto, Lüdke (2009, p.27-28) observa que:

“[...] ainda prevalece, no meio educacional brasileiro, o uso do termo “pesquisa educacional” como referente prioritariamente aos conhecimentos desenvolvidos por pesquisadores vinculados às universidades, aos programas de pós-graduação e aos institutos de pesquisas. Se quisermos falar de qualquer outra pesquisa, ela deverá ser claramente qualificada: a pesquisa *desenvolvida pelos professores de escola básica*, até então investigados e não investigadores.”

A diferença entre os dois é que o pesquisador acadêmico, ao descobrir uma problemática, estabelece através de pesquisas sistemáticas soluções ou teorias que deverão ser lidas pelos “professores da prática” que, por vezes, parecem não acreditar nelas. A evidência marcante disto, é o discurso muito ouvido por alguns deles: *Na teoria tudo é muito bonito, na prática é diferente*. Assim, tem-se teoria de um lado e prática de outro, numa “concepção da teoria-prática que autorga à primeira superioridade para guiar a segunda” (MONTERO, 2001, p.62)

Por outro lado, o professor pesquisador de sua própria prática num movimento de ação-reflexão-ação e tendo as teorias como suporte, é capaz de transformar o espaço escolar. Realidade pouco conhecida nas instituições brasileiras, hoje, o que se encontra é uma aparente concepção de que “uns estudam a educação, outros decidem a educação e outros realizam-na” (GIMENO apud MONTERO, 2001, p. 69).

“Professores e professoras parecem não ter voz, não ter pensamento, significar pouco mais do que nada. Incomodamente situadas numa tarefa extraordinária para a qual são considerados incompetentes, ou consumidores passivos de inovação e não criadores das mesmas, como pensam com frequência os reformadores” (MONTERO, 201, p. 76)

O que geralmente acontece é que os professores em docência fornecem oportunidades para os pesquisadores formularem as suas teorias, mas não são vistos como fonte de teorias e conhecimento (ZEICHNER, 2000)

Esse discurso não tem intenção de julgar, condenar ou culpar o sistema, os pesquisadores, professores ou políticas públicas, pois se sabe que isso tudo se justifica dentro do nosso contexto social, histórico e político. Ideologicamente, construiu-se, ao longo da história, uma concepção de professor fundada na ideia de técnica, prática e experiência que para Giroux (1997) se apresenta como uma das maiores ameaças aos educadores. O

autor diz que a “teoria educacional tem sido construída em torno de um discurso e conjunto de práticas que enfatizam aspectos metodológicos imediatos e mensuráveis da educação”. (p.200).

Assim, no percurso da história, pôde-se traçar inúmeros fatores que contribuíram significativamente para a evolução de uma crise na educação. Dentre tantos outros fatos, aponta-se, por exemplo, o fim da Segunda Guerra Mundial, quando em busca do desenvolvimento econômico do país, democratizou-se o ensino como forma de preparar mão-de-obra qualificada para atender a demanda de mercado. Para mais alunos, precisava-se também de mais professores e para tanto, não havia como selecionar apenas aqueles com currículo escolar invejável e que passassem por um rigoroso concurso como se fazia no passado. A escola foi, com isso, perdendo o seu modelo clássico de ensino e a qualidade foi entrando em declínio profundo. Sem referências, o professor perde a sua identidade e sente-se incapaz dentro deste contexto. Teodoro (2003, p.144) utiliza-se das palavras de Barroso para apresentar um paradoxo, hoje, instalado na escola: “nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e a procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca tantos tiveram tantas dúvidas sobre o sentido da sua mudança”

Tentando reverter os problemas, importaram modelos pedagógicos de outros países e, aqui foram postos em prática por políticas públicas que viam no professor um mero transmissor de conteúdos, desconsiderando o seu poder de observação, análise e busca de soluções conseqüentes da sua ação pedagógica. Isto foi, ao longo da história, desqualificando o professor que passou a ser desacreditado pela sociedade. (PENTEADO E GARRIDO, 2010)

Hoje, tem-se uma ideia de educação fragmentada e de um professor que, por vezes, se sente confortável ao lidar com toda esta divisão simplista de tempo, espaço e conteúdos.

“O processo de divisão entre trabalho e lazer, pensamento e emoção, ciência e arte, vivido em nossa sociedade, é reproduzido pela escola. E começa cada vez mais cedo. Nas duas últimas décadas, o tecnicismo tornou-se a tendência pedagógica predominante, marcando a organização escolar e a prática dos agentes pedagógicos.” (WARSCHAUER, 2002, p. 26)

Nesse novo século, clama-se por propostas de trabalho que superem a fragmentação, a memorização e o autoritarismo no processo educativo em prol de uma visão de interdependência de saberes.

Para que isso aconteça, necessita-se de uma formação de professores preocupada não só em formar profissionais especializados tecnicamente em educação. Mas, seres sensíveis, humanos, que saibam lidar com outras pessoas, com máquinas e, principalmente,

consigo mesmo. Seres que saibam olhar para a vida e para o mundo de uma forma mais global e assim, entenderem que o conhecimento cognitivo ou emocional não é feito de fragmentos e nem podem ser dissociados.

“Não se trata de uma formação imposta ou *vendida* por entidades estranhas que apenas estão interessadas em rentabilizar o seu negócio, a que Licínio Lima, em 1998, no 2º Congresso sobre Formação de Professores, ocorrido na Universidade de Aveiro, apelidou de *Franchising* da formação contínua de professores. Trata-se, isso sim, de uma formação que possa dar voz aos professores e gestores pedagógicos inseridos no terreno, permitindo-lhe que a reflexão sistemática sobre a ação que desenvolvem os torne investigadores de direito próprio, embora buscando na investigação realizada por aqueles que nos atrevemos a apelidar de investigadores encartados os fundamentos para as suas descobertas, conhecimento e crenças. Estaremos perante uma formação baseada na investigação-ação, estratégia a privilegiar através da formação centrada nas escolas e desenvolvida num clima de reflexão partilhada.” (SÁ-CHAVES; AMARAL, 2000, p. 82)

Propõe-se, assim, uma reflexão sobre o sentido e o significado da profissão docente diante das atuais mudanças ocorridas na sociedade. Para Esteve (1995), as grandes transformações no cenário político, social e econômica já justificam as tentativas de reformas na educação. No entanto, o que se percebe são professores totalmente desencantados, desestimulados e com suas imagens totalmente degradadas diante da sociedade, fatores que dificultam a busca por qualidade na educação. A realidade de anos atrás, onde os professores trabalhavam com um grupo de elite em salas geralmente homogêneas ficou no passado rapidamente, dando lugar a uma escola preocupada com a quantidade de alunos que consegue formar e que além de tudo valoriza a diversidade.

Este quadro causou o que Esteve (1995, p. 98) chamou de *mal-estar docente* empregado para “descrever os efeitos permanentes de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”. Toda essa mudança social gera grande pressão sobre a função docente que, para o autor, pode ser estudada em dois grupos distintos: os fatores de primeira ordem, que se referem àqueles que afetam diretamente o trabalho do professor em sua sala de aula e que envolvem sentimentos e emoções negativas em relação à sua função; e, os fatores de segunda ordem, que se referem ao contexto em que o professor está inserido e, indiretamente, afeta a sua motivação.

Dentro destes dois grupos de fatores, Esteve (1995) enumera doze indicadores que retratam as grandes mudanças no cenário educacional, dentre eles: o aumento das exigências em relação ao professor que agora precisa ser um mediador, que cuida do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, ensina sobre educação sexual, sabe lidar com aluno especial, mesmo sem haver mudanças significativas na formação do professor; outra questão

refere-se à transferência de responsabilidade de outros agentes como, por exemplo, a família para a escola; um terceiro fator é que a escola agora não é a única fonte de informação e o professor não sabe como lidar com isso. A ruptura do consenso social sobre educação também faz parte destes indicadores, já que se busca um professor capaz de atender uma sociedade totalmente pluralista e diversificada. O aumento das contradições no exercício da docência é outro problema, que pode ser percebido em muitas situações e uma delas é quando se exige um professor companheiro, afetivo e amigo, mas atribui a ele a função de aplicar avaliações seletivas e excludentes. Para os alunos, mudaram as expectativas com relação ao sistema educativo, pois, estudar na escola, não é mais garantia de ascensão profissional; a sociedade, por sua vez, passa a desacreditar na escola como o lugar de promoção da igualdade social deixando evidente a sua falta de apoio. O professor hoje é menos valorizado que em anos atrás e é visto como “o pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada” (ESTEVE, 1995, p.105).

Outro indicador importante é a mudança dos conteúdos curriculares que agora se encontram diante de um extraordinário avanço da tecnologia e se renovam a cada instante e, assim, precisando de um professor atualizado e pesquisador. É importante frisar também que a falta de investimentos dos governos reflete na escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho deixando limitações ao professor. Além de tudo isso, houve uma inversão da relação professor/aluno. Antes, os professores eram detentores do poder e cabia ao aluno obedecer. Hoje, a imposição foi substituída pela tolerância à indisciplina. A noção de limites foi ampliada, transformada e moldada pela cultura cada vez mais globalizada. Por último, tem-se a fragmentação do papel do professor sobrecarregando-o e acarretando um problema da qualidade na educação.

Segundo Ada Abraham (1987) apud Esteve (1995), mediante tais indicadores, percebe-se que os professores reagem de quatro formas distintas: há um grupo que aceita a mudança como algo necessário e age positivamente para encontrar soluções para a prática pedagógica mais adequada; um segundo grupo que se sente inibido frente às mudanças e por não poderem mudar esta realidade preferem não fazer nada e esperar o tempo passar. Há também um terceiro grupo que apresentam sentimentos de contradição, pois, ao mesmo tempo, que entendem as exigências de mudanças, apresentam-se em desacordo à capacidade real de mudança. Por último, um grupo que tem medo da mudança, porque acham que elas afetarão o campo dos conteúdos metodológicos e, por isso, se sentem ansiosos e incapazes em relação ao futuro.

Diante das diversas pressões impostas pelas mudanças sociais, os professores

buscam mecanismos de defesa como inibição, rotina, absentismo etc. para aliviar as tensões que, por sinal, já causam inúmeras conseqüências como stress e ansiedades que afetam diretamente a saúde dos educadores.

As idéias de Esteve têm embasamento, em sua maior parte, na realidade européia, mas, sabe-se, que no Brasil encontramos um quadro semelhante quanto aos sentimentos da sociedade, dos alunos e, principalmente, dos professores frente à educação. Diniz-Pereira (2011, p.36) diz que no País, já se observa, há muito tempo, “sinais e evidências de uma profunda crise da profissão docente. Porém, infelizmente, as respostas dos governantes brasileiros para tal situação têm sido, via de regra, insuficientes, equivocadas e ineficazes.” Há uma forte sensação de impotência, porque não se sabe como, em tempos modernos, ensinar a quem já possui um montante de informações, por vezes, bem mais diversificadas que o próprio professor.

No entanto, o momento é de expectativas para muitos educadores, pois, mesmo diante desta situação conflituosa em que se encontra a escola, na avaliação de Tardif & Lessard (2008), existem forças que a impulsionam para um novo caminho a partir da descentralização das decisões, da introdução da participação dos pais e da comunidade, da criação de um Programa Nacional comum centrado nos saberes básicos, da focalização no sucesso educativo, de práticas inovadoras e eficazes de avaliação etc.

Dentro deste movimento em prol de mudanças significativas, encontram-se duas tendências políticas disputando um espaço: uma delas se inspira na corrente neoliberal com idéias educacionais voltadas para o desenvolvimento do potencial humano; e uma outra inspirada numa corrente humanista voltada para uma visão de educação como desencadeador de justiça social (TARDIF & LESSARD, 2008). Uma outra força que impulsiona a escola para mudanças se diz respeito ao impacto das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) que acarretam renovadas exigências no que se refere aos currículos escolares, pois modificam profundamente a relação com o saber que agora se apresenta em ambiente virtual e muito mais atraente. Isso revoluciona a escola, porque tira o professor do centro das atenções e o transforma apenas em um agente mediador da pesquisa e da autonomia do saber, alguém que direciona seus alunos para realização de tarefas e aprendizagens mais complexas.

Felizmente, novos paradigmas emergem em nossa sociedade e já começam sutilmente a se fazer presentes no meio educacional de forma muito efetiva na qual se acredita no professor como sujeito reflexivo em busca de respostas epistemológicas para seus questionamentos produzidos a partir de situações de ensino. Penteado e Garrido (2010)

chamam as mudanças provenientes dessa nova postura de *mudanças endógenas*, pois partem de dentro da escola ou da sala de aula; diferente das *mudanças exógenas* que são propostas por decretos vindos de fora para dentro da escola e pontuam claramente os limites de atuação.

Hoje, o ideal é que o professor tenha a oportunidade de transformar a sua rotina diária em oportunidade de aprendizagem. Sabe-se que atuando na sua profissão este aprendizado irá ocorrer indubitavelmente, mas trata-se neste contexto, de uma reflexão mais consciente das suas ações, levando-o a transformações significativas no seu fazer pedagógico. Sobre este assunto, no entanto, Giroux (1997, p.51) não é muito otimista. Ele afirma que “o paradigma curricular tecnocrático dominante pode estar envelhecendo, mas está longe de ser uma relíquia do passado. A luta para substituí-lo [...] será sem dúvida, difícil.”

O pensamento de Giroux pode ser constatado considerando que, apesar de tantas mudanças estarem sendo difundidas há mais de uma década, não existe total adesão, por parte da grande maioria de cursos de formação. Assim, os futuros professores terminam os seus estudos sem terem claro a real concepção de ensino-aprendizagem e a sua responsabilidade social neste processo. Maria, professora colaboradora desta pesquisa conta:

“Cheguei na Universidade com muitos sonhos [...]. Com alguns professores senti muitas dificuldades, principalmente com a professora de Didática. Ela sempre falava como se fosse a conhecedora de tudo e nós apenas os ouvintes, sem chances de expor nossos pensamentos, idéias e opiniões. [...] Essa professora permaneceu com a gente por mais de três períodos e nunca tentou mudar sua forma de repassar seus conhecimentos.” (MARIA)

Maria traz à tona o retrato do trabalho de grande parte dos cursos de formação de professores no País. “A tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para comunicação”. (NOVOA, 2008, p.227). Considerando que os saberes dos professores se encontram reduzidos a um status de coisa simples e natural, Nóvoa aponta para um paradoxo: “*semi-ignorantes*, os professores são considerados como a pedra fundamental da nova *sociedade do conhecimento*”. (2008, p.227). A afirmação é ousada, mas crer-se, não tem pretensão de responsabilizar os profissionais docentes pelos desencontros observados no sistema político educacional. Os “professores parecerem esmagadoramente presos a uma situação que não há como vencer” (GIROUX, 1997, p.197)

Na maioria das universidades, o que se faz é “dar textos que levantem ideias críticas para serem lidos [...]”. Isso não vai mudar nada”. (ZEICHNER, 2000, p.15). Inserido

neste contexto, é difícil para o professor entender que a escola não é um espaço de rotina e programa fechado em função de seu histórico como aluno. Ele apreendeu o que estava no discurso dos mestres do Ensino Superior, mas também o que estava nas suas ações. E esta, com certeza, tem muito mais influência sobre as práticas dos futuros educadores.

Sabe-se que este não é o retrato de todos os professores do Ensino Superior, mas é uma realidade ainda marcante quando se trata de cursos de formação de professores. Ainda mais após a expansão da educação básica no sistema público de ensino no Brasil que exigiu também a expansão acelerada dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, permitindo que, paralelamente, o mercado se abrisse para novas universidades particulares que trabalham, muitas vezes, sem compromisso real com a educação do País. Diniz-Pereira (2011, p.36) diz que isso acontece porque:

“O governo federal vem respondendo ao problema da falta de professores certificados/qualificados na educação básica com ações em diferentes frentes, pouco articuladas e mais preocupadas em mudar as estatísticas educacionais do que propriamente em enfrentar a questão de maneira qualitativa.”

A formação em si não é ruim para o professor; o problema é quando esses cursos “se caracterizam pela formação distanciada do *fazer pedagógico no cotidiano escolar*” (GUESTA, 2005, p.59).

Zeichner apud Giroux (1997, p.159) critica os atuais cursos de formação de professores afirmando que neles existe:

“[...] uma visão do ensino como “ciência aplicada” e uma visão do professor como principalmente um “executor” das leis e princípios de ensino eficaz. [...] O futuro professor é visto basicamente como um receptor passivo deste conhecimento profissional e participa muito pouco da determinação do conteúdo e direção de seu programa de preparação.”

Gurgel (2008, p. 49) critica as universidades ao constatar, a partir de uma pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas¹, que “o currículo dos cursos de Pedagogia [...] não contempla o “quê” e o “como” ensinar nem prepara para a realidade escolar.” A autora argumenta que, segundo esta pesquisa, apenas 20,5% de todo o curso é destinado à metodologias e práticas de ensino e, para ela, “falta de conhecimento didático está na raiz do fracasso escolar brasileiro” (GURGEL, 2008, p. 49). A maior preocupação nas instituições superiores é creditada às questões teóricas e históricas da educação. Giroux (1997, p.198) enfatiza que, dentro deste universo teórico que a universidade prioriza, “os educadores geralmente evocam a linguagem da crítica, auto-reflexão e união de teoria e prática”, mas, não conseguem realmente transformar o discurso em ação porque para tal precisar-se-ia “da

capacidade de conceituar a educação de professores como parte de um projeto político mais amplo [...]” (GIROUX, 1997, 198)

Esta é uma concepção que vai de encontro às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), artigo 61 da Lei nº9. 3940/96 que propõe:

“A formação de profissionais de educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento, terá como fundamento: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.”

Dessa forma, Pimenta (2010, p.40-41) está certo ao citar que “nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos, que na maioria das vezes permanecem como retórica.”. Contraditoriamente, inúmeros estudos apontam que “a qualidade do professor é a característica que mais influencia a aprendizagem” (MARTINS, SANTOMAURO E RATIER, 2008, p.58). Propõe-se, então, continuar esta discussão no capítulo que se segue; agora com novo enfoque: entendendo que o resgate da identidade profissional do professor em nome de melhorias na educação deve acontecer, dentre outros aspectos, sob a ótica de uma formação pautada na reflexão sobre as suas próprias ações cotidianas, observando-se, revendo crenças, quebrando paradigmas inúteis, teorizando, em fim, transformando a realidade.

2.2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO²

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores.
(ALARCÃO, 2010, p.44)

Ultimamente, as escolas buscam constantemente redefinir e ressignificar o seu papel e a sua função social e estão elaborando o seu projeto educativo para nortear práticas educativas cada vez mais eficientes e significativas. Não haveria aqui um paradoxo? A política dos cursos de formação, como visto no capítulo anterior, promove a formação de profissionais que aprendem sobre teorias pedagógicas e conhecem bem os anseios da sociedade, mas ao se depararem com a sua sala de aula acabam por repetir os exemplos que

tiveram durante toda a formação escolar. Isso, porque grande parte desses cursos, no âmbito da teoria, enfatizam o que há de mais moderno no assunto, mas, na prática, ainda ensinam de forma ultrapassada e alienada.

Estes cursos, segundo Sá-Chaves (1997) possuem perspectiva de natureza tecnicista e instrumental, portanto sustentam um caráter uniforme, indiferenciado, estável e, conseqüentemente, previsível das situações cotidianas da escola. Não há, nestes parâmetros de formação, nenhum benefício para o professor que se encontra em uma escola emergente, determinada pelo paradigma da imprevisibilidade, das incertezas e da multiplicidade de saberes. Sá Chaves (1997, p. 111) sugere:

“[...] em vez de um dispositivo conceitual prévio, contendo soluções abstratas e prontas a usar, para problemas ainda por conhecer, entende-se que cada profissional deverá formar-se e dotar-se de competências que, conjugando saberes referenciais e conhecimento da situação em causa, lhe permitam responder à multi e indeterminação contextual numa perspectiva de elaboração de soluções não estandardizadas.”

A pedagogia preocupada com a transformação, e não mais com a conservação, repensa o processo da sala de aula. Cabe aos educadores, refletir se realmente respeitam os alunos em relação ao acesso ao conhecimento e se consideram quem são eles, de onde vieram, em que contexto vivem etc. Diante desse novo olhar, precisa-se trazer para o currículo de formação de professores um sentido mais significativo e democrático para a aprendizagem. Assim, os profissionais introjetam, não só em teoria, mas como sujeitos do processo que a prática pedagógica deverá superar o autoritarismo e o conteudismo, estabelecendo uma nova perspectiva para o processo de aprendizagem, marcado pela autonomia e pela participação. Giesta (2005, p.61) esclarece que

“Frequentemente, são divulgados alertas aos cursos de formação no sentido de esclarecer que falar sobre ética, solução de problemas, formação de pensamento crítico, sem agir nessas áreas não credita a capacidade/possibilidade de atuar simultaneamente dentro e fora do sistema educacional, buscando superar situações intra-escolares que possam produzir o fracasso escolar.”

A graduação do professor tem um enorme grau de importância na sua formação, mas está impregnada de racionalidade técnica, em detrimento da formação prática e reflexiva. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 rege em seu artigo 65 que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Esta quantidade de horas para realização da prática, que faz parte do currículo da maioria das universidades representa em média apenas dez por cento de toda a grade curricular. A esta prática, dá-se o nome de Estágios

Supervisionados que, em muitos casos, acontecem de forma desarticulada da realidade que um dia o aluno-professor encontrará. O profissional formado nestes moldes encontra-se-á sem respostas diante das situações cotidianas que ultrapassarem os limites das teorias e técnicas apreendidas na universidade (SCHÖN, 2000)

Analisando sob esta ótica, é preciso repensar as ações dos professores preparados pelos cursos de graduação e formação continuada, pois, para superar os limites dessa escola que não se quer mais, será necessário investir continuamente em uma formação de vanguarda, retomando e reelaborando o seu papel diante da escola cidadã. Nela, não caberá um professor conteudista, tecnicista, preocupado somente com provas e notas, mas, sim, um professor mais humano, ético, estético, justo, solidário, que se preocupe com a aprendizagem. É preciso um profissional com competência, tanto política quanto técnica, que conheça e domine os conteúdos acadêmicos e os atitudinais; saiba trabalhar em sala de aula utilizando uma metodologia dialética, tenha um compromisso político, social, seja pesquisador, um eterno aprendiz e estudioso, tenha uma prática coerente com a teoria, seja consciente do seu papel como cidadão etc.

“Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.” (FREIRE, 2003, p. 103)

A educação precisa e deve ser um ato social, então começemos por ensinar aos futuros professores, através de práticas metodológicas problematizadoras, que o conhecimento é algo em constante mudança e que as verdades de hoje estão fadadas ao fracasso e, portanto, poderão ser revisadas no dia-a-dia de suas práticas. Sendo assim, o professor seria um importante produtor de ciência, porque tem saberes que norteiam a realidade e a cultura das escolas.

Assim, é necessário compreender que “os professores não são apenas pessoas que têm uma prática, no sentido restrito, mas pessoas que produzem conhecimento sobre educação e que influenciam políticas.” (ZEICHNER, 2000, p.10). Sob este olhar, é preciso eliminar este jogo psicológico recheado de autoritarismo que há na relação professor formador-aluno e no processo de aprendizagem. Neste caso específico, vale lembrar um pensamento de Bachelard (2007, p.306) que nos diz que “a ciência exige mutações psicológicas das mais decisivas”. Esta premissa, começa quando o formador de professores consegue abandonar todo o jogo psicológico de interesses pessoais e satisfação do ego para,

realmente servir à sociedade na construção de um mundo melhor.

“Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O meu discurso sobre a teoria deve ser exemplo concreto, prático da teoria. Ao falar da construção do conhecimento criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.” (FREIRE, 2003, p. 47-48)

Dentro desta concepção, é preciso encontrar formas de promover a reflexão acerca dos assuntos abordados em sala de aula. Assim, o professor deve ser um constante pesquisador destas práticas, e, principalmente, de si mesmo, questionando-se sempre para descobrir as respostas psicológicas que estão por trás de atitudes egoístas e autoritárias. Para tanto, exige-se:

“[...] um entendimento do professor como um pesquisador em sala de aula, capaz de conhecer os alunos (e a comunidade) com que trabalha, de construir estratégias de diferenciação pedagógica, de trabalhar em equipa, de produzir quotidianamente inovação, de mediar o contacto crítico dos seus alunos com a beleza do conhecimento e da aventura humanas.” (TEODORO, 2003, p. 153)

Os tempos modernos têm gerado uma sociedade totalmente voltada para o conhecimento e isso implica mudanças radicais para as instituições educacionais dos mais diversos níveis de ensino. O grande desafio agora é desenvolver práticas de aprendizagem que sejam voltadas para a pesquisa e investigação, que desenvolvam o aluno de maneira holística e apoiado nos quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender. Para garantir resultados positivos, o professor precisa estar apoiado em um projeto didático pautado na autonomia e em formas eficazes e significativas de aprendizagens. No entanto, somente com um olhar plurilateral e pensando no aluno como um todo, é possível atingir toda a complexidade que essa missão exige. De um lado, é preciso ajudar na formação de construções cognitivas e afetivas dos alunos e isso não se resume apenas às memorizações; de outro, é preciso um professor investigador, que cruza os dados, analisa o pensamento do aluno e chega às suas conclusões sobre o seu desenvolvimento, não para mensurá-lo, mas para intervir e ressignificar o aprender.

“Diante de um contexto educativo e social mutável e complexo, o docente deve tornar-se um prático-reflexivo capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise de suas próprias práticas e de seus resultados. Deve refletir sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e porque o faz.” (TARDIF E LESSARD, 2008, p. 72)

Propõe-se assim, que se forme o professor para a constante reflexão dos seus fazeres cotidianos. “Em que consiste esta reflexão? Consiste num re-pensar a ação pedagógica, num momento posterior a ela”. (WARSCHAUER, 2002, p.35). Para atuar no dinâmico mundo que cerca a ação pedagógica, o professor realiza um processo constante de tomada de decisões que exige e gera diversos saberes, que nem sempre são percebidos ou potencialmente sistematizados por eles de forma consciente e efetiva. Isto acaba por acarretar uma banalização dos problemas rotineiros da escola provocando limitações ou relevando-os a um segundo plano.

Para transformar esta realidade, torna-se necessário um foco na compreensão que a formação continuada do professor precisa acontecer centrada num movimento espiral regido pela ação-reflexão-ação. Ou seja, a formação continuada precisa acontecer em serviço porque, ao atuar no espaço pedagógico, o professor poderá construir uma maneira singular de perceber a sua capacidade profissional a partir de seus interesses e experiências.

“Toda discussão teórica de construção de uma teoria visa a compreensão da realidade, a reformulação da atividade humana, e no caso do professor, a atividade dele como educador desde uma posição reflexiva e crítica. A inserção no contexto real da profissão como componente da estrutura curricular, parte do pressuposto de que os professores aprendem e formam suas competências em escolas reais. As escolas reais passam a ser espaços educativos da formação ligados aos outros componentes curriculares, e deixam de ser lugares de aplicação de “teorias abstratas, descontextualizadas”, aprendidas nas salas de aula.” (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2002, p. 168)

Apresenta-se então, uma formação que ocorre na situação de ensino e não fora ou antes dela. Esta é uma forma bastante efetiva para se tomar consciência da relação que existe entre as suas concepções teóricas acerca de educação e o que realmente se faz na sala de aula. Abordando este assunto, Penteado e Garrido (2010) lembram que “[...] o laboratório de produção do conhecimento científico no campo das ciências humanas e sociais é o próprio lugar em que as relações sociais se dão.” Nesta mesma direção Lelis (2008, p.64) situa a escola como:

“[...] lugar privilegiado por excelência para redimensionar os saberes dos quais são portadores os docentes e que se manifestam na ação pedagógica, assim como nas concepções que dizem respeito aos processos de ensino e de aprendizagem e que explicam uma série de comportamentos e de atitudes.”

Se é assim, então a didática dos cursos de formação deve possuir um caráter predominantemente investigativo para facilitar a compreensão do ato de educar como uma prática socialmente responsável. Isso encoraja o profissional a desenvolver o hábito de questionar o contexto escolar e os procedimentos pedagógicos vigentes, estimulando-os a

apresentar soluções epistemológicas.

Neste sentido seria preciso uma reconceptualização da escola estendendo à preocupação em fomentar contextos de formação do professor, a partir de um olhar analítico que considera a totalidade da escola. (ALARCÃO, 2000). A autora portuguesa acredita que isso pode ocorrer “num espírito de pesquisa em que os actores individuais se integram no coletivo, empenhados na melhoria da qualidade, numa atitude de investigação-ação”. (ALARCÃO, 2000, p.19).

Considera-se, para tanto, o método investigativo proposto por Popper (1999) que se resume em três palavras. São elas: problema, teoria e crítica. Para ele, primeiramente questiona-se sobre algo, depois se cria teorias que, na verdade, são hipotéticas e conjecturais e, por último, se coloca no alvo de novas discussões críticas que levarão a um novo problema. Isso tem uma lógica ao analisar o paradoxo existente no mundo humano: de um lado tem-se um universo de conhecimento vasto e impressionante e de outro, uma quantidade inimaginável de ignorância que, por sinal, é provado, por cada novo conhecimento que surge no mundo. Eis a base que enquadra o professor em uma abordagem baseada na racionalidade crítica. Para Pereira (2008, p.30):

“Existem no mínimo três modelos baseados na racionalidade crítica: o modelo sócio-reconstrucionista, o qual concebe o ensino e a aprendizagem como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade (LISTON E ZEICHNER, 1991); o modelo emancipatório ou transgressivo, o qual concebe a educação como expressão de um ativismo político e imagina a sala de aula como um local de possibilidade, permitindo ao professor construir modos coletivos para ir além dos limites, para transgredir (HOOKS, 1994); e o modelo ecológico crítico, no qual a pesquisa-ação é concebida como um meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, principalmente, para facilitar o processo de transformação social (CARSON E SUMARA, 1997)”

Conhecedor desses preceitos, o professor deve levar em consideração que, a cada dia, se aprende em suas salas de aulas; que suas observações, mesmo carregadas de conceitos preconcebidos, devem sempre ser seguidas por uma pergunta referencial para as suas pesquisas e experiências.

As escolhas pedagógicas que o professor faz no seu cotidiano, tenha ele consciência delas ou não, devem servir de referência para análises iniciais em uma formação continuada, pois, “valorizando a capacidade de autodesenvolvimento reflexivo, o educador disporá de suporte ao conjunto de decisões que é chamado a tomar no dia-a-dia na escola”. (GIESTA, 2005, p. 53)

Dentro deste cenário, é impossível atribuir instruções técnicas para nortear as

tomadas de decisão do professor, porque a complexidade³ que permeia o ambiente escolar e, mais especificamente a sala de aula, possui dimensões que vão além da competência técnica e nem sempre se apresentam de forma explícita no cotidiano.

Analisar, discutir, questionar e pesquisar a própria ação pedagógica pode ser uma forma de minimizar a enorme fronteira que existe entre as teorias pedagógicas e a prática cotidiana do profissional docente, ajudando-o a tornar-se mais reflexivo e preparado para enfrentar sua profissão. Ao tentar encontrar soluções para os resultados de sua investigação pessoal, o professor é estimulado a descobrir autonomia nas suas ações, optando por procedimentos mais adequados para atingir os objetivos que deseja para os seus alunos.

“Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica... O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro; decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. [...] trata-se de uma relação com a sua prática e consigo mesmo, uma postura de auto-observação, auto-análise, questionamentos e experimentação. (PERRENOUD, 2008, p. 44-45)”

Tudo, porém precisa estar respaldado por um suporte teórico porque, dentro de uma concepção reflexiva do professor, prática e teoria são dois elementos indissociáveis que conduzem à práxis. Ghedin (2010, p.133) conceitualiza práxis como “um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática”. O autor acrescenta ainda que uma “ação puramente consciente da ação, não realiza em si uma práxis. A consciência práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação”

Então, o mais coerente, é fazer o professor tomar consciência de suas decisões baseado na articulação e na reflexão crítica da prática, tendo como suporte, a teoria. Assim, faz-se necessário estimular o profissional a perceber a própria prática para identificar as possíveis lacunas existentes. O ambiente de trabalho do professor passa a ser o seu espaço de formação profissional. O filósofo francês Schön, baseado nas idéias de Dewey, na década de 70, foi um dos primeiros pesquisadores a pensar em uma “nova epistemologia da prática, que pudesse lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional” (2000, p.07). Ele diz que a sólida formação teórica só acontece se estiver sustentada em uma prática, porque existem “zonas indeterminadas da prática”, que escapam a toda a racionalidade da teoria. Tais zonas, que ele afirma ser “a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores” são justificadas na seguinte citação:

“Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios.” (SCHÖN, 2000, p.17)

Infelizmente, a formatação curricular da grande maioria dos cursos de formação inicial e continuada no Brasil não é capaz de preparar os professores para lidar eficientemente dentro dessas zonas indeterminadas, porque ficam restritas ao saber científico respaldado apenas na teoria e não conseguem “ultrapassar o paradigma conservador que caracterizou uma prática baseada na transmissão e na repetição”. (BEHRENS, 2008, p.20)

Para solucionar essas falhas curriculares da formação, Schön (2000) propõe uma “reflexão-na-ação” ou “conhecer-na-ação”, ou seja, uma formação do profissional privilegiada pela práxis, onde a teoria perpassa pela prática e vice-versa. Alguns autores, no entanto, discordam do termo. Sacristán apud Libâneo (2010), por exemplo, acredita que para efetuação do pensamento, faz-se necessário se distanciar dos fenômenos para entendê-los melhor. Assim, se o professor reflete enquanto age, ele dá poucas oportunidades ao pensamento. O autor prefere usar o termo “reflexão sobre a ação”. Perrenoud (2008) também argumenta sobre o sentido de “refletir na ação”. Para ele, enquanto está agindo, a reflexão precisa ser rápida porque envolve decisões a serem tomadas de imediato. Não se busca opiniões alheias ou reflexões mais aprofundadas porque “na vivência diária, a atividade parece “pré-refletida” no limite da consciência. Pensamos, mas não somos conscientes desse fato” (PERRENOUD, 2008, p. 33). O autor sugere o termo “reflexão sobre o sistema de ação”.

Independentemente da terminologia adotada por cada teórico, o que se ressalta neste contexto é a concepção de que não é bastante ensinar como fazer, mas deixar o aluno-professor experimentar para descobrir. A esse respeito Schön (2000, p. 25) argumenta que:

“As escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento chave da Educação profissional.”

Dentro dessas perspectivas, almeja-se que o professor seja um pesquisador de sua prática, pois ao assumir essa dimensão investigativa, ele poderá obter resultados significativos para seu dia-a-dia na sala de aula. Brubacher (1994) apud Moreira e Alarcão (1997, p.121) enumeram três transformações alcançadas com a prática reflexiva:

“1. [...] ajuda os professores a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros; 2. [...] permite que os professores ajam de um modo deliberativo e intencional; 3. [...] distingue o professor enquanto seres humanos instruídos, pois é um marco da accção inteligente.”

Poder-se-ia então, questionar se ao pesquisar a própria prática, a subjetividade inerente ao profissional não seria um empecilho para que ele possa ter um olhar crítico mais científico. Sobre este assunto, Bacherlard (2007) diz que essa subjetividade, à qual ele chama de conhecimento sensível, na verdade funciona como uma ferramenta motivacional para a pesquisa, pois é a partir dela que o pesquisador formula suas primeiras hipóteses, mesmo que estas ainda não tenham um valor realmente científico.

Ao buscar respostas mais sistematizadas para suas hipóteses iniciais, o pesquisador “alimenta-se da dúvida, antes da certeza que, se atingida, é sempre provisória”. (BECKER & MARQUES, 2007, p. 8). Assim, vai ao encontro de evidências cada vez mais racionais e realistas, mas sempre carregará indícios de suas convicções sem nunca chegar ao que Bacherlard (2007) chama de “psicologia do controle objetivo”. Ou seja, não será possível nunca chegar a verdades prontas e acabadas. Isto traz uma concepção de que “nenhum profissional está protegido da dúvida, do fantasma do erro fatal; ele sabe que não é infalível; contudo, sua confiança em seu discernimento é suficiente para enfrentar o risco com mais satisfação do que medo.” (PERRENOUD, 2008, p.54)

Surge então, a ideia de que não há resultado científico que não esteja fadado ao fracasso. E sem este fracasso, como alguém teria uma nova motivação para apontar os erros e iniciar novas pesquisas dando continuidade a este espiral, que sempre cresce em busca de verdades cada vez mais elaboradas, porém sem fim? Becker & Marques (2007, p.8), reforçam estas teorias quando dizem que “nada é mais prejudicial ao ensino do que a certeza das ideias prontas”. Por isso, os professores “precisam dispor dos recursos intelectuais capazes de reconstruir certezas provisórias” (PERRENOUD, 2008, p.55)

No entanto, é preciso ter cuidado para não se entregar ao que Morin (2000) chama de “cegueiras do conhecimento” e se deixar influenciar pela “ilusão e o erro” de culpar por todos os fracassos da sala de aula apenas outros personagens da comunidade escolar (pais, alunos, governantes, gestão etc.), eximindo-se totalmente de alguma responsabilidade. Sob este aspecto, Penteado (2010, p.39) considera que nem todo professor-reflexivo pode ser considerado de fato um professor pesquisador, porque alguns, ao analisarem a suas práticas, acabam por elaborar “hipóteses interpretativas que atribuem ao “outro” [...] as mazelas do ensino, e aí se detém.” Para a autora, a ideia inversa traz uma perspectiva diferente: o

professor-pesquisador é sempre reflexivo, pois, coloca a sua docência como parte do problema e como “uma das variáveis a ser considerada, problematizada, transformada”.

Para evitar esses erros, Bacherlard (2007) propõe que toda pesquisa seja exposta ao “olhar do outro”, para dessa forma, poder sofrer julgamentos que também terão suas falhas, e assim, começa-se uma busca incessante por olhares cada vez mais apurados, mas nunca, uma verdade pura. Para isso, é necessário um ambiente que o faça sentir-se seguro para admitir o erro, ouvir hipóteses para a solução dos seus problemas, analisar as alternativas de ação e confrontá-las com a teoria e, enfim, testar mudanças em sua prática. Não se pode desconsiderar que os profissionais que hoje queremos que se tornem professores-pesquisadores, foram sujeitos de uma educação, onde, enfileirados em suas salas de aula, receberam, por toda a sua vida escolar, informações, na maioria das vezes, prontas e acabadas, de um professor que se colocava como único detentor do saber naquele espaço. Dessa maneira elas acabaram interiorizando, inconscientemente, que a ciência é um “ponto final” e que não há o que questionar.

Penteado (2010) usa a expressão “professor introjetado” para designar toda a ideia que cada ser humano incorpora do que é ser professor. Para ela, sem se dar conta disso, as pessoas absorvem esses modelos não só de sua experiência enquanto estudantes, mas do cinema, da mídia e, agora, enquanto profissional, da convivência com os outros professores da escola.

Para quebrar paradigmas pré-estabelecidos, Penteado (2010, p.48) propõe que, através da pesquisa, o professor possa refletir e desvendar o seu “professor introjetado” e, assim, “exorcizá-lo ou embalá-lo”, permitindo-lhe a investigação, a comparação e a “problematização com a docência de que lhes foram alvo”. Dessa forma, o professor poderá ressignificar epistemologicamente as concepções do “professor introjetado” para ir ao encontro do que a autora chama de “professor projetado”. Isso implica na concepção de que a reflexão da própria prática só tem sentido de for também transformadora desta prática. “Se não for assim, é mero exercício intelectual marcadamente alienante e não a construção filosófica do mundo”. (GHEDIN, 2010, p. 142). Para ajudar a pensar na pesquisa como uma prática realmente reflexiva e efetiva na escola, Lüdke (2009, p. 41-42) enumera algumas considerações importantes:

- “1. ver a pesquisa como uma espécie de facilitadora da prática reflexiva; 2. pensar a pesquisa como um estágio avançado de uma prática reflexiva, como um seu desdobramento natural; 3. conceber a prática reflexiva como uma espécie de pesquisa; 4. e, por fim, entender que a prática reflexiva pode ou deve envolver pesquisa, ainda que as duas não sejam a mesma coisa (como em 3), nem a

pesquisa seja necessariamente um desdobramento natural de qualquer prática reflexiva (como em 2).”

Os caminhos para se alcançar a transformação da prática através da pesquisa e reflexão são muitos. Zeichner (2008), Alarcão (2010), assim como Kemmis e Wilkinson (2008) acreditam, porém, que qualquer desses caminhos só tem sentido se perpassarem por um espiral de ciclos auto-reflexivos que envolve pesquisa, planejamento, ação, observação e reflexão. Aos expor suas ideias, Kemmis & Wilkinson (2008, p.43-44) deixam claro que estes não são uma sequência de passos mecânicos.

“Na verdade, o processo é provavelmente mais fluido, aberto e sensível. [...] não se trata de os participantes terem ou não seguidos os passos fielmente, mas se eles têm um senso definido e autêntico do desenvolvimento e da evolução de suas práticas.”

Dentro deste contexto, a intervenção terá um papel fundamental de auxiliar o educador a assumir uma atitude indagadora encontrando formas de descobrir, investigar, pesquisar e ir além do aparente. Como diz Paulo Freire (2003, p.42), “a experiência nos ensina que nem todo óbvio é tão óbvio quanto parece”. Para se perceber isso, será necessário ao interventor indagar se as questões postas são suficientemente provocativas ao ponto de fazer o professor se sentir desafiado a analisá-las criticamente, dando um passo para a transformação do seu conhecimento anterior em um outro mais complexo e aprofundado.

“Trata-se deste modo de um programa de acção que toma alento das dimensões positivas do desafio, da ousadia e da exigência. Que se nutre do efeito multiplicador que a diversidade e a pluralidade de estratégias, modelos, situações e perspectivas têm o poder de gerar. Que se alicerça no clima estimulante, em termos de reflexão, que a diferença aduz e contrapõe às regularidades, às rotinas e aos sistemas uniformes e fechados. Que aposta na auto-implicação de cada sujeito nos esforços individuais de crescimento e nas estratégias de partilha solidária que ajudam a manter a implicação colectiva em níveis elevados. Que se sustenta de rigor e método quanto baste para, face à pluralidade, diversidade e divergência, tidas como valores insubstituíveis na construção de representações e de significados múltiplos, evitar uma Praxis errática, contornando-lhes zonas de fronteira que, embora abertas, não deixaram de o ser.” (SÁ-CHAVES, 1997, p. 114)

Apresentou-se neste capítulo, uma visão clara do que realmente venha a ser um professor reflexivo, no entanto, é preciso estar atento para não cair nas armadilhas encontradas em alguns sistemas educacionais que, em nome do novo, incorporaram a expressão *professor reflexivo* em seus currículos sem nenhum compromisso social com o real significado da palavra. As ideias, aqui discutidas, ficam perdidas quando a escola está mais preocupada em fazer uso de um *termo* somente, porque é *expressão de uma moda*, sem se preocupar com “sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria

das condições escolares” (PIMENTA, 2010, p.45). Essa preocupação também encontra espaço no pensamento de Libâneo (2010, p.53) que acredita que o Brasil, nas últimas décadas, passa por um período de “fragilidade do pensamento pedagógico [...] e, por isso mesmo, submete-se facilmente aos modismos e às oscilações teóricas”. Preocupado com estas questões, Zeichner (2000) alerta que é muito simplória e superficial a idéia que algumas instituições alimentam de que ser reflexivo é sempre uma coisa boa. Nem sempre é assim. Por essa ótica, ele complementa que o professor:

“[...] pode ser mais reflexivo e prejudicar mais as crianças. A pergunta não é se os professores são reflexivos, mas como estão refletindo e sobre o que estão refletindo. Há uma diferença qualitativa entre refletir sobre racismo, amendoim ou queijo, por exemplo. Tentamos ampliar o conceito de ensino reflexivo, de modo que os professores pensem sobre isso e vejam quais são as alternativas.” (ZEICHNER, 2000, p.12)

É importante também ressaltar que formar o educador para a reflexividade não é um método a ser seguido, nem mesmo um caminho ortodoxo, mas, uma das múltiplas dimensões que fazer parte do processo de “aprender a ser professor”. Mesmo não se configurando como um método, Alarcão, acha pertinente mencionar algumas estratégias que ajudam na reflexividade do professor:

“a) a análise de casos; b) as narrativas; c) a elaboração de portfólios reveladores do processo de desenvolvimento seguido; d) o questionamento dos outros atores educativos; e) o confronto de opiniões e abordagens; f) os grupos de discussão ou círculos de estudo g) a auto-observação; h) a supervisão colaborativa; i) as perguntas pedagógicas.” (ALARCÃO, 2008, p.55)

Em consonância com as idéias de Alarcão, este trabalho investigou nove professores com os quais foram usadas algumas destas estratégias como aporte para a formação continuada. As discussões dos resultados que se encontram no capítulo seis confirmam, com algumas limitações, as vantagens de conceber a formação reflexiva como “a principal alavanca da mudança” na escola. Sabe-se, no entanto, que “a formação da prática reflexiva não é o único trunfo” para tais mudanças, “mas é uma condição necessária” (PERRENOUD, 2008, p.)

2.3. A DIALÉTICA DO PORTFÓLIO NA FORMAÇÃO REFLEXIVA

Uma abordagem dialética examinaria o processo de escrever como uma série de relações entre o escritor e o assunto, entre o escritor e o leitor, e entre o conteúdo e o leitor (GIROUX, 1997, p.96)

O profissional docente atual, geralmente fruto de uma educação básica baseada na abordagem tecnocrática e na concepção da linguagem como instrumento de domínio exclusivo do professor, foi desestimulado a fazer uso da voz ou de qualquer forma de linguagem que fosse mais criativa e espontânea. A escrita sempre predominou na escola, e era vista como uma técnica que enfatiza a gramática, “reduzida a um instrumentalismo simplista, grosseiro, divorciado do conteúdo, ideação e fundamentos normativos”. (GIROUX, 1997, p. 3). Houve, na educação tradicional, uma desapropriação da palavra e alienação do sujeito. A professora Joana, uma das colaboradoras dessa pesquisa, conta em seu memorial da vida escolar, que sua professora da terceira série passava a ideia de que:

“O bom aluno era aquele que obedecia e respeitava sem questionar, como também demonstrava a aprendizagem dos conteúdos assimilados, da forma que lhes eram transmitidos. Só que dessa forma, tudo que lhes era ensinado contribuía para reforçar a passividade do aluno. Atualmente me dou conta de que fui alfabetizada através de procedimentos metodológicos mecânicos.” (JOANA)

Edna, outra professora colaboradora, relata:

“Não me lembro bem de atividades e sim de folhas em branco que eram dadas para que desenhássemos na hora do intervalo. Fui uma criança ativa a escola por sua vez não desempenhava o papel de intervir para ajudar [...], não era estimulada a falar espontaneamente. Lembro-me que usava a voz, na maioria das vezes para cantar.” (EDNA)

Dentre todos os professores que contaram suas memórias escolares como parte do trabalho que deveriam realizar para esta pesquisa, todos, sem exceção, contam que, em algum momento de suas trajetórias, sentiram-se acuados diante da autoridade do professor.

Na Universidade, para muitos não ocorreu diferente, pelo discurso da grande maioria dos professores a ideia que fica subjacente é que todas as escolas são iguais, (apesar de deixarem claro que cada aluno tem suas individualidades) e que existe um padrão para ser professor: Basta aprender as técnicas, métodos e fundamentos da Pedagogia e, logo, todo este conhecimento, *se bem aprendido*, servirá para a atuação eficiente deste profissional em qualquer sala de aula. “A consolidação de uma “gramática da escola”, semelhante em plano mundial, é um fenômeno que não pode passar despercebido.” (NOVÓIA, 2008, p.227). Sobre isto Giroux (1997, p. 161) argumenta que os cursos de formação que usam a abordagem acima descrita:

“[...] operam a partir da suposição errônea de que todos os estudantes podem aprender a partir dos mesmos materiais, técnicas de ensino em sala de aula e modos de avaliação. A noção de que os estudantes têm histórias e incorporam experiências, práticas linguísticas, culturas e talentos diferentes é

estrategicamente ignorada dentro da lógica e da contabilidade da teoria pedagógica administrativa.”

Existe um hiato entre o discurso e a prática acadêmica, pelo fato de não se levar em conta a apropriação do conhecimento, a prática docente e a evolução do aluno. Sendo que, esta última, está além das teorias adotadas pelas instituições de ensino superior e a passos largos da imaginação conservadora de muitos educadores, considerados referências na Pedagogia.

Vívian, professora colaboradora desta pesquisa conta que:

“Ao buscar a oportunidade de estudar numa faculdade, eu imaginava que ia concretizar o meu sonho, mas constatei que não era tão interessante, nem fácil. Encontrei professores descompromissados, com subsídios limitados. [...] Não somos estimulados a fazer uma introspecção e as pessoas vão seguindo no erro, sem saber se expressar e desenvolver seus pensamentos através da escrita, não nos foi dado o poder de autonomia com relação à construção do conhecimento. [...] Não diferencia dos professores do Ensino médio e Fundamental [...]”
(VÍVIAN)

Para total mudança no cenário brasileiro, propõe-se, ir além de uma formação do professor estendida para dentro do espaço escolar, como visto nos capítulos anteriores, mas, principalmente que ocorra uma recuperação desse canal de expressão. É possível mudar a leitura que se tem de escola observando e registrando o cotidiano escolar. Este cotidiano que é, muitas vezes, esquecido pelos agentes pedagógicos pode ser uma porta aberta para que a escola seja vista de forma mais homogênea e humanista. Dentro desse contexto, registrar o não-documentado pode tornar-se o ponto de partida para fluir um diálogo muito rico entre o professor e seu próprio fazer pedagógico. Esse diálogo pode ainda se estender aos tutores, supervisores, demais professores, alunos e toda a comunidade escolar.

Os saberes apreendidos teoricamente nas universidades de formação de professores são tão fragmentados quanto os da escola e nem sempre suficientes para tornar o educador apto a exercer o seu papel. Da mesma forma, a prática, sem teorias que lhes sustentem também enfraquece o trabalho docente. Sendo assim, é a busca por respostas através da reflexão do professor sobre o seu cotidiano que o ajudará a reconstruir os conteúdos acadêmicos de forma significativa permitindo-lhe uma visão mais ampla de seus limites e possibilidades, ao mesmo tempo em que aproxima teoria e prática através de movimento dialético e articulador. Mas, é importante ressaltar que “[...] cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre sua própria prática; porém, se esse questionamento não for metódico nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomadas de consciência nem de mudanças”.

(PERRENOUD, 2008, p.43)

Para sistematizar todo esse conhecimento adquirido de forma que não fique solto e sem conexões, é preciso que haja um registro e, para tanto, o portfólio se apresenta como um documento importante, pois exercita a autocrítica do professor, fazendo-o duvidar de suas certezas e o colocando na posição de pesquisador. Tão importante quanto tudo isso, o uso da linguagem escrita em portfólios permite um distanciamento da ação e conseqüentemente, organização do pensamento, promovendo maior reflexão crítica.

A aprendizagem acontece quando, ao escrever, ele relembra suas ações em sala de aula, se coloca como observador de si, tenta compreender alguns acontecimentos, se questiona e, por fim, busca respostas para tais questionamentos e a faz à luz da teoria. Assim, os registros “permitem reunir e explorar sequências de narrativas que, de outro modo, se perderiam numa miríade de outros pensamentos, ações e acontecimentos”. (HOLLY, 2007, p.101). Esse processo gera mudança nas estruturas mentais do profissional, adquirindo competências cada vez mais elaboradas para resolução de problemas e capacidade de ações mais efetivas em sala de aula. Dentro deste contexto, os registros dos professores não são apenas meras anotações, mas um meio de gerar saberes que são construídos a partir dos conhecimentos prévios de cada um, ou melhor dizendo, tendo como ponto inicial o grau de percepção da realidade que cada um possui naquele momento.

Portfólios podem ser usados de forma muito efetiva para que o professor possa desenvolver um pensamento transversal e transdisciplinar, já que ele terá documentos que possibilitarão uma volta às aprendizagens passadas sempre interligando as novas informações às anteriores. O Portfólio traz incutido para os profissionais em formação uma ideia de realidade pedagógica analisada a partir da teoria, o que Paulo Freire chamava de práxis.

O cotidiano escolar nos permite muitas leituras que, infelizmente, ficam soltas e vazias por falta de um registro que sistematize e nos dê consciência da realidade que nos cerca. Uma realidade caracterizada pela articulação e interação de sujeitos (professores, alunos, diretores etc.) que levam para a escola uma multiplicidade de saberes e práticas advindas de suas histórias de vida. Por isso,

“Registrar o não-documentado passa a ser de grande interesse para a compreensão da complexidade da escola. Da mesma forma, uma única sala de aula também é um mundo complexo, cheio de contrastes. Penetrar em seu interior, registrando sua (as) história (as) é também caminhar no sentido de um aprofundamento da compreensão das relações ali estabelecidas entre seus habitantes e o conhecimento.” (WARSCHAUER, 2002, p.31)

Nesta perspectiva, o registro do professor se torna o espaço para expor pensamentos e sentimentos através de um diálogo epistemológico permanente entre os sujeitos da educação, os programas escolares e seus significados.

“Quando nos referimos à escola reflexiva estamos a assumi-la como uma realidade viva, orgânica e inteligente, ou seja, como uma realidade que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.” (ALARCÃO, 2000 apud TAVARES, 2000, p. 58)

Pode-se entender que o portfólio, como prática de reflexão, permite ao professor compreender de forma elaborada sua própria atuação em sala de aula, sistematizar e ressignificar os seus saberes a partir das intervenções de um grupo ou coordenador pedagógico. Desse modo, a relação ensino-aprendizagem atinge um grau de complexidade mais compatível com os indivíduos do mundo atual, já que promove a conexão entre os saberes teóricos, a realidade social, a prática do profissional e, principalmente, os seus conhecimentos prévios. Esta é a maneira mais eficaz de oferecer, dentro do espaço escolar, a possibilidade de exercitar a reflexão crítica sobre a prática de forma mais sistematizada e integral. Ao portfólio com tais características, Sá-Chaves (2005) chama de “portfólio reflexivo” e afirma que pode trazer algumas contribuições significativas à formação.

“Promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes; estimular o processo de enriquecimento conceptual; estruturar a organização conceptual ao nível individual; fundamentar os processos de reflexão para a ação; garantir mecanismo de aprofundamento conceptual continuado; estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa; contribuir para a construção personalizada do conhecimento; permitir a regulação em tempo útil de conflitos, garantindo o desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade; facilitar os processos de auto e hetero-avaliação.” (SÁ-CHAVES apud ALARCÃO, 2010, p.61)

O portfólio reúne todas essas contribuições por ser um documento pessoal, onde o professor registra todas as suas reflexões acerca da sua atuação em sala de aula. No entanto, como é um material de cunho subjetivo, ele deverá fazer suas reflexões, suas análises e inferências com relação a sua atuação em sala de aula no futuro; ou seja, o saber deixa de ser exclusividade apenas das teorias literárias e passa a ser algo próprio. Isso lhe permite definir uma filosofia pessoal de ensino e construir uma identidade profissional, podendo assim, mudar seu pensamento e suas abordagens sempre que achar necessário. Hernández (1998, p.100) define o portfólio como:

“Um continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros

temas fora da escola, representações visuais etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo.”

Quanto à definição, Nunes apud Sá-Chaves (2005) apresenta conceitos para cinco tipos diferentes de portfólio: o portfólio investigação-ação, que Sá-Chaves (2005) trata como *portfólio reflexivo*, o portfólio profissional, portfólio retrato, portfólio curriculum vitae e o portfólio híbrido. Dentre os quais teve-se a intenção de focar, neste trabalho, apenas o portfólio reflexivo por se tratar da temática em questão.

Como se percebe, o que realmente caracteriza este tipo de portfólio não é o seu formato, mas a estratégia, o sentido e a concepção de ensino-aprendizagem que norteia esta prática. Sendo assim, “o portfólio, por si só, não pode transformar o professor em prático-reflexivo”. (ALARCÃO, 2005, p.32); precisa-se de um terceiro sujeito (coordenador, colega ou grupo de professores) com estratégias bem elaboradas e conscientes do seu papel de mediador e criador de situações problemas que desafiam o pensamento e geram uma motivação para a aprendizagem e a descoberta. Percebe-se, que a prática e reflexão sobre ela tornam-se sem valor sem a intervenção do orientador, que pontuando e questionando poderá fazer a interligação entre teoria e prática e assim permitir novas práxis educacionais que serão objetos de novas intervenções em busca de estratégias mais qualificadas. É nesse movimento dialético e ascendente que permite ao professor-aluno perceber que o conhecimento nunca está acabado e que não existem limites para a capacidade de aprender. Alarcão (2010, p.49) diz que existe um triplo diálogo na formação do professor reflexivo: “um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação”.

A intervenção de um mediador terá um papel essencial na criação um diálogo aberto, que promova o fortalecimento do pensar do professor sobre seu próprio pensar (metacognição) e a formação de estruturas cognitivas, cada vez mais complexas e importantes ao desenvolvimento de habilidades para resolver problemas, aprimorar a autopercepção e promover motivação para autonomia do conhecimento. Dentro deste contexto, é importante ressaltar que a linguagem escrita permite ao leitor, seja o próprio escritor ou um mediador, perceber pistas sobre o tipo de reflexão do sujeito.

Nesta perspectiva, à medida que o profissional registra e analisa sua prática, conhece a si mesmo de forma cada vez mais clara e profunda e, é capaz de planejar e replanejar seu próprio desempenho; “afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente *lido*, interpretado, *escrito* e *reescrito*”. (FREIRE, 1999, p.97)

Nesta proposta, o portfólio abre espaço para o profissional de pedagogia identificar

e valorizar as dimensões de sua formação que são mais importantes para sua sala de aula. Assim,

“Na escolha de melhores maneiras de agir, se jogam decisões de foro profissional e de foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar em sala de aula.” (NÓVOA, 2007, p.16).

É fundamental também, para que o portfólio atinja todos os seus objetivos, que o docente tenha a possibilidade de, através dele, avaliar o seu fazer pedagógico, sua filosofia de ensino, para então, estabelecer inovações e mudanças fundamentais na sua metodologia. É certo, que o uso do portfólio como instrumento reflexivo requer do professor um desprendimento de energia, atenção e tempo muito maior que outros métodos, mas tudo isso pode ser diluído se comparado com a qualidade e eficácia da proposta.

Warschauer, (2002, p 35) diz que “a reflexão não é uma condição da ação, pois é possível agir sem refletir [...]. Já a reflexão *é um pensamento em segundo grau*, pois o homem re-pensa o que faz”. Dentro desta concepção, o registro do professor está totalmente indissociável da reflexão. Ele só poderá registrar em um processo simultâneo ao refletir já que está pensando sobre o seu fazer após a ação. “Neste momento, o professor toma uma distância dos seus atos e da realidade da sala de aula, de forma a distinguir-se do vivido para olhá-lo de uma forma particular.” (WARSCHAUER, 2002, p.35)

Quando o profissional reflete sobre suas ações apenas em nível de pensamentos, ele o faz de forma mais desabrochada, livre e inconsciente. Vygotsky (1991) pressupõe a existência de duas gramáticas diferentes para o pensamento: uma para o pensamento elaborado no que ele chama de “discurso interno” e outra para a linguagem oral e escrita. Para ele, o discurso interior é totalmente predicativo e instantâneo: não precisa se esforçar muito para se fazer compreender porque o emissor já é também o receptor.

Pode se questionar, neste caso, a reflexão do professor verbalizada oralmente; no entanto, Vygotsky (1991) lembra que a linguagem oral acontece quase que simultaneamente ao “discurso interno” enquanto que, no escrito, “somos obrigados a recriar a situação, a representá-la para conosco. Isto exige um certo distanciamento face a situação real” (VYGOTSKY, 1991, p.85). O autor ainda explica que, como o discurso escrito aparece depois do discurso interior, requer um trabalho mais consciente para tornar-se compreensível aos outros. Assim, “o ato de escrever implica uma tradução a partir do discurso interior” (VYGOTSKY, 1930, p.86). Seguindo esta mesma abordagem, Giroux (1997), argumenta

que, ao escrever, mobiliza-se estruturas do pensamento muito mais elaboradas porque ele precisa ser entendido sem usar os inúmeros recursos que existe na fala como expressões faciais, altura e entonação, intensidade emocional, sinais táteis etc.

As ideias registradas e, não apenas oralizadas, têm uma função fundamental para o desenvolvimento individual, mas também para os grupos de discussões. Assim, sugere-se que grupos de estudos também mantenham seus relatórios para serem lidos em situações posteriores, porque parte do que se é ouvido nesses momentos coletivos pode não ficar retido na memória e, perder-se parte importante do raciocínio de um emissor. Para Giroux (1997, p. 117) “a palavra escrita “congela” a informação. Quando lemos, temos mais tempo de parar e refletir sobre o que foi escrito.” Talvez, por este mesmo motivo, Magalhães apud Teodoro (2003, p. 46) afirma que “a escrita apela à intelectualização; a oralidade, ao sensorial”.

Percebe-se então que, na área de formação de professores, em especial, a prática de escrever em portfólio proporciona ao docente a possibilidade de estabelecer uma inter-relação entre suas reflexões pessoais, suas internalizações e sua prática enquanto professor ajudando-o a transformar paradigmas estabelecidos, fruto de uma educação anterior (fundamental e ensino médio), onde, na maioria das vezes, se incutiu uma ideia de aprendizagem totalmente desprovida de significado. Rita conta em seu memorial sobre a sua professora da primeira série:

“A forma como ela repassava a sua aula não motivava o aluno a aprender, continuei nessa escola até a 4ª série, o método adotado pelas professoras eram repetitivas e mecânicas, onde a técnica de “ler” e “escrever” prevalecia, sobre a compreensão, o significado. O programa de ensino não partia da realidade dos alunos, e isso era muito notório porque víamos conteúdos totalmente descontextualizados, os conhecimentos prévios dos alunos não eram considerados [...]” (RITA)

O grande legado do portfólio está na construção de uma estrutura teórica unificada e sistêmica a partir de concepções diversificadas de aprendizagem. “Registrar a própria prática pode ser um rico instrumento de trabalho para o professor que busca reconstruir os conhecimentos junto com os alunos, porque o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir.” (WARSCHAUER, 2002, p.61). Essa estrutura inerente ao portfólio não abre espaço para à tecnicidade da escola tradicional, porque traz incutido uma experiência de aprendizagem personalizada, subjetiva e humanizada. Grilo e Machado (2005, p.44) fazem uma analogia interessante com as palavras de José Saramago:

“José Saramago diz que todos os livros, e em particular os seus, deviam levar uma cinta com as palavras: *atenção, este livro leva uma pessoa dentro*. Este aviso

pelo que implica de entrega e exposição do autor e pelo apelo que faz à cumplicidade do leitor, poderia, segundo cremos, ser facilmente transposto para a compreensão do portfólio reflexivo, tal como aqui o concebemos. E poderíamos então dizer: *atenção, este portfólio leva um professor dentro*. E que o aviso fosse entendido como um convite à descoberta.”

É a busca de conhecimento autônoma, viva e dinâmica que deve ser disseminada entre os educadores para que se tornem profissionais realmente qualificados, pois o saber que o professor precisa adquirir são, na sua maior parte, muito subjetivos e particulares, o que significa que palestras em torno de um tema específico ministradas a dezenas e até centenas de professores é, muitas vezes, insuficiente para contemplar suas necessidades individuais enquanto profissional.

“O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e sua identidade comum a todos os outros seres humanos.” (MORIN, 2002, p.15).

No campo educacional, o portfólio surge junto às novas ideias sobre auto-avaliação e formação continuada, pois a concepção de uma prática capaz de promover reflexão, autonomia, curiosidade, conhecimento e criticidade vai ao encontro de todas as vantagens que o profissional pode adquirir. Nas escolas e universidades este valioso instrumento de aprendizagem não contém apenas registros de trabalhos realizados; contém reflexões, descobertas, pensamentos advindos da associação entre teoria e prática porque têm relação com a vida. O portfólio ajuda a formar professores mais reflexivos e imbuídos do espírito de desenvolvimento profissional, por ser uma poderosa ferramenta para a metacognição, uma aprendizagem que o faz pensar sobre seu próprio pensar e construir seu próprio conhecimento.

É importante lembrar que o portfólio tem representação política e, por isso, precisa estar comprometido com a qualidade social. Então, ao avaliá-lo, o mediador precisa sentir respeito pela vida do outro ser humano e compreendê-lo plenamente. O portfólio dá a um terceiro sujeito que o lê a chance de ver o mundo com os olhos do outro e, lhe concede a responsabilidade de ter, com o outro, uma experiência vivencial de construção e reconstrução de mundo. Desta forma, entende-se que ele é dialético, ou seja, se faz na relação com o outro e para que haja a realização dos objetivos propostos para aprendizagem, será preciso também que o rigor teórico e metodológico estejam totalmente submetidos ao rigor ético do mediador. Isso tudo leva a crer que o portfólio só alcançará os benefícios aqui

descritos se for fundamentado pela ética e pela democracia, caso contrário, corre o risco de descaracterização e passe a ser interpretado como um instrumento banal de avaliação.

¹ A Fundação Carlos Chagas é uma instituição de utilidade pública, sem fins lucrativos e reconhecida em todo o território brasileiro. Dedicar-se a pesquisas na área de educação, realização de projetos educacionais e avaliação de competências cognitivas e profissionais.

² Existem várias denominações que se atribui ao termo, mas que, neste trabalho, pode ser entendido com o mesmo sentido. Giroux chama de professores-intelectuais. Zeichner não define exatamente um termo, mas propõe aos professores a “pesquisa-ação”, fato que faz deles professores-pesquisadores. Lüdke também se refere ao professor pesquisador. Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier usam a expressão professores profissionais.

³ Behrens (2008, p.20) lembra que “complexidade, aqui, não é entendida como algo difícil, inatingível e complicado”. O termo aponta para uma visão multidimensional e sistêmica da ciência, da realidade, das pessoas e do universo.

3. OBJETIVOS DO ESTUDO

3.1. OBJETIVO GERAL

- Compreender o uso do Portfólio como um instrumento efetivo de reflexão, construção e reconstrução de saberes para o desenvolvimento profissional do educador dentro do espaço escolar.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conceituar a prática do Portfólio no cotidiano escolar;
- Reconhecer o Portfólio como um instrumento de sistematização efetiva para ressignificação do fazer pedagógico;
- Compreender a formação de professores articulada em três dimensões: diagnóstico, construção do conhecimento e busca de significado no ensino-aprendizagem;
- Compreender a escola como um espaço potencializador de situações propícias à reflexão sistematizada do professor.

4. CONTEXTO

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Para realização deste trabalho fez-se necessário compreender a escola como um espaço potencializador de situações propícias à reflexão sistematizada do professor. Assim, foi necessário conhecer o contexto escolar em que esses profissionais estão inseridos por entender que a prática educacional não acontece isolada das condições sociais, culturais, políticas, psicológicas e econômicas que a regem. Portanto, a escola campo de pesquisa, Única Master, localizada em Currais Novos (Rio Grande do Norte¹, no sertão nordestino, foi fundada em 1984, possui hoje em torno de 800 alunos distribuídos entre o Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Destes 216 fazem o ensino Infantil e 230 fazem o Ensino Fundamental: turmas em que os professores fizeram parte do projeto.

Em um território de três hectares, a escola atende alunos de classe média e possui um amplo espaço para as brincadeiras das crianças, quadras poliesportivas, piscinas, brinquedoteca, ampla biblioteca e salas confortáveis.

Tecnologicamente, a escola possui uma rádio onde são divulgadas gravações de aulas para alunos do Ensino Médio, laboratório com internet banda larga e ainda uma lousa touch screen.

Toda a escola funciona em um único turno (matutino), sendo o período da tarde reservado apenas para atividades extras dos alunos, como aula de música ou esporte e às tarefas administrativas dos funcionários.

Ao querer entender como ocorre o acompanhamento e a formação dos professores, inicialmente, buscou-se caracterizar o papel dos coordenadores da Escola. A instituição conta com coordenadores pedagógicos divididos por segmentos, mas, foi perceptível, durante os seis meses da pesquisa, que a direção sente dificuldades em conseguir a permanência desses profissionais durante todo o ano letivo. Somente a título de ilustração, em fevereiro, o Ensino Fundamental (séries iniciais) encontrava-se sem coordenador. O problema foi resolvido estendendo esta tarefa á coordenadora do Ensino Fundamental (séries finais). Em abril, a coordenadora do Ensino Infantil pede demissão para assumir uma instituição pública. Sem pretendentes com as competências necessárias para atuar no posto, a própria diretora tenta realizar o papel.

Estes seriam problemas simples se comparados com outro que assola a grande maioria das escolas brasileiras, inclusive esta: a função essencialmente logística do

coordenador. A ele, cabe o papel de conversar com pais, organizar horários, tratar de questões disciplinares dos alunos, montar calendário de provas e cobrar dos professores o cumprimento dos horários. O desenvolvimento profissional do professor através de um trabalho que envolva estudo epistemológico, planejamento e reuniões constantes não se apresenta como uma das tarefas do coordenador.

Foi possível perceber, nos seis meses de atuação dentro da escola, que existe uma preocupação com a formação do professor, mas isto se configura em *Semanas Pedagógicas* pontuais com palestras e momentos de planejamento que ocorrem a cada seis meses ou através de livros que ficam à disposição para empréstimos aos professores. Também existe um profissional que planeja semanalmente com alguns professores (os que têm *brechas* em seus horários. Fica a impressão de que tudo ocorre de forma fragmentada. Embora as intenções sejam boas, elas não promovem, de fato, a reflexão e a transformação do *fazer* dentro da escola.

4.2. OS PROFESSORES COLABORADORES DA PESQUISA

Este trabalho foi realizado entre nove professoras da escola supracitada, as quais foram chamadas neste trabalho de Maria, Edna, Joana, Dalva, Lúcia, Rita, Vera, Vívian e Marta. É importante ressaltar que estes são nomes fictícios usados a fim de preservar a identidade dos participantes.

Dentre elas, quatro possuem formação em pedagogia e têm entre dez e quinze anos de experiência profissional; uma tem formação em Letras e trabalha com o ensino de inglês e português. As outras quatro professoras, ainda cursam pedagogia e têm entre um e cinco anos de experiência em sala de aula, com exceção de uma que possui quinze anos de experiência. Todas lecionam na Educação Fundamental ou Infantil. O quadro seguinte apresenta de forma mais esquemática os perfis que caracterizam cada um dos professores sujeitos dessa pesquisa.

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	SÉRIE QUE LECIONA	TEMPO DE DOCÊNCIA
Maria	36	Pedagogia	2º e 3º	10 anos
Edna	33	Pedagogia	Nível IV	12 anos
Joana	40	Pedagogia	1º ano	17 anos
Dalva	33	Letras	1º ao 5º	9 anos
Lúcia	29	Cursando Pedagogia	2º ao 5º	5 anos
Rita	24	Cursando Pedagogia	Nível III	3 anos
Vera	39	Cursando Pedagogia	Nível II	1 ano
Marta	38	Cursando Pedagogia	3º ao 5º	15 anos
Vívian	38	Cursando Pedagogia	Nível IV	8 anos

Quadro 1 – Perfil geral dos professores

A proposta inicial foi apresentada para catorze professores. Destes, nove aceitaram o convite para ser um colaborador da pesquisa e se responsabilizar por algumas atividades discriminadas na metodologia, no capítulo cinco.

Todas as professoras trabalham nesta escola apenas no turno matutino, mas algumas possuem outras atividades no turno vespertino ou noturno. A professora Maria e Dalva trabalham numa escola pública à tarde. Edna, Joana e Rita ministram aulas particulares em domicílio das 13h às 19 h. Permanecem entre uma e duas horas na casa de cada cliente. Lúcia, no contra turno, reforça a renda fazendo trabalhos de digitação.

Como todas as professoras são do gênero feminino, um fato sempre lembrado por elas quando se necessitava marcar as horas semanais dos encontros é referente ao novo papel da mulher na sociedade que, além de trabalhar para ajudar nas despesas da família, ainda precisam fazer toda a tarefa doméstica quando chegam em casa já que, com exceção de Joana, todas são casadas e possuem filhos pequenos.

Com relação à escolaridade, a professora Dalva foi a única do grupo que estudou, durante a educação básica, em escolas particulares e fez universidade pública. As outras estudaram em escolas públicas e, inversamente, cursaram ou cursam universidades particulares. As marcas lingüísticas apresentadas através dos portfólios que os professores escreveram, apontam que essa formação escolar básica e/ou acadêmica tem lacunas em alguns aspectos importantes como, por exemplo aquisição da língua materna em seus

aspectos mais formais da escrita, visto que, possuem alguns erros ortográficos e de sintaxe nas suas produções.

¹ Localizado a 172 km da capital, Currais Novos possui uma população de 42.636 habitantes de acordo com os dados do IBGE em 2010. Possui uma Universidade Federal com curso de Pedagogia, Letras e História. Portanto, existe uma deficiência de profissionais de outras áreas de ensino, precisando-se recrutar-se, quando necessário, na capital. Tomando como base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a cidade apresenta média de 3,9 nas séries iniciais e 3,4 nas séries finais; abaixo da média Nacional que é de 4,4 para as séries iniciais e 3,7 para as séries finais do Ensino Fundamental.

5. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa e, para tanto, foram feitas observação e análise na escola Única Master durante a construção de portfólios reflexivos por nove professores do Ensino Fundamental (séries iniciais) e Infantil durante o período de seis meses.

As atividades foram iniciadas no dia 10 de janeiro de 2011 quando os professores foram convocados para a primeira reunião e desafiados a refletirem diariamente sobre as suas próprias práticas e registrarem isso em portfólios.

Quanto aos objetivos de pesquisa, realizou-se uma pesquisa exploratória para compreender, a partir da experiência prática, como acontecem as aprendizagens, os avanços e as descobertas dos professores mediante os seus registros e reflexões. Enquanto procedimento, este trabalho foi concretizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental, já que o portfólio dos professores participantes da pesquisa se apresentou, durante a execução deste trabalho, como documento de análise e interpretação de dados.

A introdução de portfólios reflexivos em um ambiente onde ele nunca foi utilizado, como no caso em questão, requer um mediador para auxiliar na formação dos professores. Portanto, pode considerar-se que constituiu uma investigação-ação, sendo a autora desta dissertação a responsável por ela.

A elaboração dos portfólios aconteceu em várias etapas. Na primeira etapa, os professores gravaram uma de suas aulas, assistiram posteriormente e, como um observador de sua própria prática, registraram as reflexões que conseguiam naquele momento. Todos os registros foram colocados em um envelope que foi lacrado e guardado sob o cuidado de uma das coordenadoras da Escola. Esta estratégia foi usada para que os professores se sentissem mais seguros sabendo que ninguém iria ler o seu material inicialmente, uma vez que, apresentaram muita resistência a esta atividade.

Na segunda etapa, o profissional descreveu a sua vida escolar, desde os primeiros anos até a universidade, para que pudesse fazer associações com possíveis reproduções de experiências do passado e entender como e porque cada um se tornou o professor que é hoje.

A partir de então, numa terceira etapa, aconteceram os registros livres que, ao final de sete dias, continham um questionamento apresentado em um momento coletivo denominado Roda de Socialização do Conhecimento (RSC). Sentados em círculo, cada

participante apresentava a sua dúvida para os demais e, a partir daí, o grupo traçava as primeiras impressões ou hipóteses acerca do assunto. Com base nas discussões e na mediação propostas, os professores partiam para busca de respostas e tentativas de solucionar os seus problemas, testando na prática, fazendo novas análises e novos questionamentos, que eram mais uma vez discutidos. A ideia original era que os encontros acontecessem a cada quinze dias, mas após verificar a resistência inicial dos professores em começar a escrever, decidiu-se encurtar este tempo para uma semana apenas nos primeiros meses. Assim, seria possível uma melhor aproximação entre pesquisador e professor, a fim de lhes dar o suporte necessário para iniciar a tarefa.

A última etapa ocorreu seis meses depois, quando foi feita a avaliação da experiência usando como instrumento, o material gravado no primeiro encontro. O docente assistiu novamente ao vídeo da sua aula e fez uma nova análise, comparando-a com a primeira. A ideia desse vídeo surgiu baseada nas teorias de Paquay e Wagner (2001) sobre a percepção do profissional diante de uma imagem repetida, sem os efeitos do inconsciente que, às vezes, reformula imagens ao pensamento como mecanismo de defesa. Isso possibilitou que ele percebesse sua evolução. Ao mediador, permitiu a confirmação ou rejeição de alguns pensamentos iniciais acerca da formação reflexiva do professor no ambiente de trabalho através do portfólio na escola. Cada uma destas etapas está mais detalhadamente explicitada nos capítulos seguintes.

Todas estas etapas foram pensadas levando em consideração que, segundo Alarcão (2008), algumas estratégias como narrativas, elaboração de portfólios, confronto de opiniões, grupo de discussão e auto-observação ajudam na formação do professor reflexivo, embora não se possa pensar nelas como um método.

O material recolhido, bem como, as respectivas análises foi organizado e registrado como componentes do estudo monográfico. Vale salientar, no entanto, que embora durante o trabalho se encontre o registro das aulas dos professores, o objetivo deste não foi analisar o desempenho do profissional no momento da atuação, mas a evolução do seu pensamento reflexivo.

Faz-se necessário ressaltar ainda que toda transcrição dos registros dos professores apresentados neste trabalho, encontram-se na sua forma ortográfica e sintática original.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Partindo dos pressupostos apresentados no decorrer deste trabalho, acredita-se que o professor pode tornar-se um profissional mais reflexivo ao investigar a própria prática.

Sendo assim, apresenta-se aqui, a interpretação dos resultados recolhidos na Escola Única Master, conforme considerações expressas no capítulo referente aos aspectos metodológicos. Para tanto, fizeram-se recortes de partes dos portfólios de cada um dos professores colaboradores desta pesquisa.

6.1. ANÁLISES DOS REGISTROS DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS PROFESSORES

Nesta parte da pesquisa, pediu-se aos professores que registrassem a sua vida escolar, da infância aos dias atuais, pois, como afirma Perrenoud (2001) apud Behrens (2008, p.21-22), “não adianta pensar o mundo sem pensar a si mesmo como pessoa complexa, feita de ambivalências, de emoções, de representações enraizadas em uma experiência, em uma cultura, em uma rede de relação”. O objetivo inicial era que o professor percebesse, mesmo que em nível ainda inconsciente, que o seu contexto de vida passada traz grandes influências para sua prática atual. Mas, a leitura deste material vai além disso. Ela possibilita ver a construção da identidade profissional com os olhos do professor, pois muitas experiências negativas ou positivas parecem ter reconceituado realmente a percepção pedagógica desses educadores esclarecendo assim, as escolhas que ele faz na vida escolar cotidiana. Para ilustrar este fato, verifica-se o registro de Dalva acerca da sua vida escolar, realizado no início das pesquisas:

“Quando cheguei no primário, hoje Ensino Fundamental I, tornei-me a “aluna muda”, aquela que não falava, não perguntava e não tirava pois tinha vergonha de tudo e de todos. Nesse período [...], escrevia muito mal e cometia muitos erros de ortografia. Esses erros eram sempre corrigidos pela professora que me entregava as atividades todas riscadas e cheias de observações, o que me deixava muito envergonhada.” (DALVA)

Hoje, professora de Língua Portuguesa, Dalva escreve em seu portfólio onde reflete o dia-a-dia de suas aulas.

“Sobre a questão da língua portuguesa dos alunos, percebo que muitos passam por um problema que eu já passei quando tinha a mesma idade deles: ortografia. Vivo me policiando a todo momento sobre assunto e tento não repassar isso para eles, pois sinto que isso traz muita insegurança para o resto da vida. E eu sou a

prova real dessa insegurança. [...] procuro ser sincera, porém de uma forma sutil para que o meu aluno não passe pelos mesmos constrangimentos que eu passei e que a cada observação feita eles possam refletir e perceber que o que eu estou pedindo é apenas uma atenção maior àquela escrita e nunca uma crítica que o faça se sentir mal ou inferior aos outros.” (DALVA)

Sobre o assunto Perrenoud (2008, p.51) comenta que “sem dúvida, todo gesto profissional teve uma justificativa em sua origem, mas com frequência, ela se perde na noite dos tempos”. Dentro deste contexto, ao formar um professor investigador da sua própria prática torna-se necessário, fazê-lo trazer à tona a sua história de vida escolar e encorajá-lo a criar um diálogo entre esta, o presente e quem sabe, o futuro.

Goodson (2007) diz que ao querer promover a prática do professor investigador nas escolas, é possível que o docente se sinta desigual ou inferior ao investigador externo. Falando da própria vida, o professor pode, em um primeiro momento, sentir-se mais à vontade, colocando-se numa situação de menor exposição. Conforme o autor (p. 71), “o respeito pelo autobiográfico, pela *vida*, é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores”. A esse respeito Giroux (1997, p. 38) argumenta que a cultura escolar possui uma racionalidade muito limitada porque “ela ignora os sonhos, histórias e visões que as pessoas trazem para as escolas.”

Sabe-se que é impossível para o ser humano se desprover de suas experiências passadas e que toda experiência perpassa por um aprendizado que, de acordo com as teorias piagetianas, uma vez “acomodadas” também não poderão mais ser “desconstruídas”, porém, ao longo da vida, serão ressignificadas. Seguindo este raciocínio, o estilo de vida que o professor teve na infância e na adolescência, o contexto cultural, as escolas que estudou e os professores que lhe serviram de modelo formam o conjunto dos fatores que interferem na sua identidade profissional atual e nas escolhas que fez Joana, por exemplo, comenta sobre o seu ensino médio profissionalizante (magistério):

“Ali vivi muitas coisas importantes da minha vida, conheci muitas pessoas, tive professores que me fizeram ver a vida de outra forma e acreditar mais nessa profissão, apesar de ter tido aqueles que não gostavam do que estavam fazendo... mas nesses professores eu não quer me espelhar, fiz amizades duradouras, namorei, ri chorei, cantei, dancei, amei, vivi... Estar ali naquela escola, utilizar todos aqueles espaços, participar de tudo que me fosse possível e viver intensamente, aquele lugar era tudo que eu sempre sonhei, era a escola que cabia nos meus sonhos e que se tornou realidade.”(JOANA)

Também falando do Ensino Médio (magistério), Edna diz:

“[...]Meus professores eram bem diferentes, um conquistava o aluno com o seu jeito simples e objetivo de repassar o conteúdo, outro era autoritário, cada um com

uma característica diferente, mas preparados para ensinar. A visão da escola estava mudando, discretamente notava-se a escola mais aberta, com interesse de ouvir nossas opiniões, [...]” (EDNA)

Dalva, que fez o curso de Letras, e ensina português e inglês no ensino fundamental, conta:

“Ao chegar no científico, hoje ensino médio, passei por muitas turbulências na minha vida pessoal. A separação dos meus pais me desestruturou um pouco [...]. Nessa época tinha muita admiração pela minha professora de português e literatura que sempre escolhia livros especiais para que eu lesse e refletisse sobre a minha vida.” (DALVA)

Não cabe neste trabalho analisar mais profundamente se este fato da vida de Dalva influenciou na sua escolha profissional, mas, no mínimo, traz à tona as discussões sobre as teorias da psicanálise. Neste sentido, no âmbito educacional, faz-se necessário, encarar com seriedade as linhas e entrelinhas dos registros dos professores, pois esta *fala escrita* “mobiliza simultaneamente o plano do inconsciente (lugar da enunciação dos significantes) e o nível do consciente (lugar dos enunciado¹ e dos significados²).” (ALVES, 1997. p.144)

Percebe-se, então, que o fato de iniciar esta pesquisa com os registros de suas vidas escolares pode promover, mesmo que sutilmente, algumas ligações de associação entre conteúdos do inconsciente e seus atos mais conscientes da atualidade. Penteado (2010, p.46) acredita que durante toda a escolaridade, o ser humano incorpora subliminarmente uma idéia do que é ser professor e, para ela, isso é tão expressivo que “fica, em todos nós que passamos pelos bancos escolares, um professor silencioso introjetado, que é preciso desvendar”. É por este mesmo motivo que Warschauer (2002, p. 36) diz que:

“A valorização dos conteúdos do inconsciente, como parte integrante da psique humana, é de grande importância para a integração entre sentimento e intelecto, entre o que se faz e o que se pensa, de forma a contribuir para uma ação mais coerente, fruto da aproximação entre a teoria e a prática de vida.”

Não se pode ignorar que o homem é um ser multifacetado e que nenhuma de suas *faces* podem funcionar indissociavelmente. Não se pode também afirmar que os registros dos professores estão carregados de indícios simbólicos do inconsciente, já que estes possuem seus mecanismos e, nem sempre se apresentam susceptíveis às análises de outrem ou da própria pessoa em questão. Muitos deles, por sinal, se detiveram em escrever apenas as escolas onde estudaram, o nome dos professores e outras informações pouco relevantes para esta concepção. Toda a história de Maria, do Ensino Fundamental ao Ensino médio é um exemplo disso:

“Da quinta à oitava série estudei na Escola de Nossa Senhora, uma escola tradicionalista que tínhamos que cumprir com todas as regras. Nos anos seguintes estudei no colégio Instituto Vivaldo Pereira onde conclui o segundo grau e o magistério para me tornar professora. Profissão que exerço até os dias atuais.”

O fator mais importante desta primeira atividade, independente da forma como cada um conta a sua história, foi que representou uma oportunidade de exercitar o registro como uma forma de guardar os fatos da memória para posteriores consultas, reflexões e reconstruções. É uma maneira de provocar uma conversa inicial do professor com ele mesmo. Concordando com a abordagem biográfica, Moita (2007, 116), acredita que esta metodologia provoca necessariamente diálogo entre o individual e o sociocultural.

“Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos.”

Considerando o pensamento de Moita (2007), outra análise que não pode ser ignorada nos registros dos professores se refere as identidades profissionais. Percebe-se que alguns explicam a escolha da profissão como uma forma de justificar perante a sociedade. Assim, a professora Vívian diz: “Cursei magistério por ser o curso que dava oportunidade de emprego; no estágio, não me realizei, nem descobri que era o meu grande sonho, eu precisava mesmo de um trabalho.” E a professora Dalva comenta: “Chegou o dia de prestar o meu primeiro vestibular que foi para fisioterapia, porém não consegui aprovação e tentei mais uma vez, novamente sem sucesso. Então, eu resolvi voltar para a escola e fazer o curso de magistério”.

Essa realidade retrata a desvalorização da profissão de professor no Brasil. Assim, ao escolher o curso, como primeira opção, busca-se aqueles de maior *status* na sociedade como uma forma de fortalecer a auto-estima. Diante da impossibilidade de frequentar tais cursos por motivos diversos, encontram-se rapidamente mecanismos de defesa para justificar um *fracasso*. Assim, é possível reprimir o sentimento e encontrar uma motivação para continuar o seu trabalho. Muitos profissionais, ao iniciar na profissão, identificam-se e até se destacam com seus trabalhos de qualidade, mas carregam o estigma de pertencer a um grupo proletariado. A professora Cunha (2009) realizou uma pesquisa em Natal, para sua dissertação de mestrado, posteriormente publicada no livro “No processo de construção da profissão docente” e também constatou que as professoras entrevistadas não escolheram o curso por vontade própria e nem iniciavam a profissão valorizando-a. Levando em consideração que a pesquisa de Cunha, assim como esta, apresenta apenas um recorte pouco

significativo de toda a população de professores no Brasil, não é prudente generalizar as conclusões acerca do assunto porque “cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único.” (MOITA, 2007, p. 117)

A identidade profissional do professor resulta da complexa relação entre o contexto histórico da atividade docente, a busca pela auto-estima, sua própria história de vida, fatores econômicos, interações sociais, percepção de si etc. As múltiplas possibilidades de análises ultrapassaria os limites propostos nessa dissertação.

6.2. O REGISTRO DAS REFLEXÕES DO COTIDIANO DOS PROFESSORES

[...] a narração pode se transformar em um espaço de questionamentos, indagações e perguntas que buscam opções e justificativas para os fazeres e saberes de cada educador diante dos conflitos e dilemas advindos da reflexão que se faz em busca da qualificação profissional: é nesse momento que o sujeito professor assume posicionamentos e referenda a própria ação, ampliando o seu repertório de atuação na docência. (PROENÇA, 2010, p.164)

Esta foi a etapa do trabalho em que o professor deveria escrever um portfólio contendo todas as suas reflexões e, como trata Proença na epígrafe acima, todos os seus “conflitos e dilemas” acerca da sua atuação na sala de aula. Ao final de cada semana, o professor deveria ter um questionamento a ser colocado para discussão em um encontro que chamamos de “Roda de Socialização do Conhecimento”, o qual será melhor relatado no capítulo seguinte.

Para realização da tarefa, cada professor recebeu materiais com continham folhas, fichário, canetinhas diversas e o grande desafio de escrever diariamente sobre suas práticas. No início, alguns professores sentiram dúvidas quanto à formatação ou o que, exatamente, deveriam registrar. Levou um tempo para eles entenderem que cada um tem um jeito de escrever e que não existe um modelo único de portfólio. Mesmo depois, quando os professores pareciam ter alcançado a ideia do que era realmente um portfólio e como deveria fazê-lo, houve grande resistência para começarem os registros propriamente ditos. Marcado o primeiro encontro para apresentação das primeiras páginas do portfólio, apenas um, entre os nove professores, havia feito o seu registro. Entendeu-se que eles ainda precisavam de um tempo para se apropriarem dessa nova cultura e que seriam necessárias estratégias

metodológicas de intervenção por parte da pesquisadora, que trouxe algumas sugestão ao grupo. O ponto de partida foi apresentar alguns textos que abordam, numa linguagem simples, as concepções de professor-reflexivo. À escola, coube montar uma apostila sugerida e entregar a cada professor com os textos de Sandra Lee McKay³, retirados do livro “O professor reflexivo: guia para a investigação do comportamento em sala de aula”, o qual explica resumidamente, quais os estágios que um professor reflexivo deve passar. Alguns professores apreciaram a ideia e até reuniram-se em horários fora do expediente para estudar e discutir o material.

No entanto, isto ainda foi insuficiente para que se sentissem seguros e prontos para iniciar esta tarefa que, inicialmente, parecia assustadora para eles. Garrido (2010, p.112) relata que Clarck (1995) ao analisar atividades reflexivas em jovens professores também percebeu que “não conseguiam expressar seu conhecimentos tácitos [...]. Não conseguiam lidar com o “erro” e a crítica. Consideravam o erro como um mal a ser evitado. Por isso, a experiência tinha que dar certo [...]. Preferiam situações com menos riscos.” Seguindo com o mesmo pensamento, Ghedin relata que todo ser humano tem tendência a se acomodar diante de situações novas mesmo quando sente desejo de mudar.

“Há sempre um desejo de mudança, do novo, da revolução que é abafado pelas dificuldades e pelos riscos que ela implica. Todos queremos que as coisas mudem, mas temos certo medo diante da desinstalação. Esta é uma tendência “nata” no humano, pois ele é marcado pela busca da estabilidade e da burocratização, como tendência das instituições. A questão central é desinstalar em nível cognitivo, psíquico e prático a acomodação emergente de um mecanismo inconsciente.” (GHEDIN, 2010, p.147)

A partir do segundo encontro, a adesão foi um pouco maior, mas ainda havia um receio muito grande de expor os seus medos ou anseios relacionados à sala de aula. Percebia-se que, por se tratar de uma escola particular, eles achavam que o material poderia ser usado de alguma forma contra eles. Além de tudo, traziam incutidos a ideia da escola tradicional de que nós escrevíamos (redações) para uma autoridade (o professor), que iria logo em seguida nos entregar a devolutiva de toda a nossa incompetência (o texto com correção de todos os erros). Talvez por isso, escreviam apenas detalhes que preservavam a sua imagem de bom professor. Todos os registros dos professores referentes aos primeiros dias encontram-se no anexo para possíveis comparações. Percebe-se que todos eles possuem as mesmas características descritas acima. Marta, por exemplo, no dia 14 de março de 2011 escreveu:

“Na aula de hoje, foram utilizados determinados recursos didáticos e material

concreto, onde foram confeccionados cartazes com desenhos de personagens que indicavam conceitos matemáticos e resolução de situações problemas que faziam parte do cotidiano dos alunos. Os quais tinham como objetivo motivar e despertar o interesse e a participação dos estudantes no decorrer da aula tornando proveitosa. Também utilizamos os Temas Transversais na aula [...].” (MARTA)

O que se percebe é que Marta e os demais professores, procuravam sempre fazer um relato da aula sem assumir o risco da exposição ou simplesmente atribuindo aos alunos, todos os problemas encontrados na sala de aula. Respalhando esta última análise, Dalva fez o seguinte registro:

“Durante os dias 10 e 11 de março, desenvolvi nas turmas de quarto e quinto anos aulas das disciplinas de português e inglês. No 4º ano, as aulas estão sendo desenvolvidas com muito tumulto. a sala contém muitos alunos, o que a deixa muito agitada. Ao desenvolver uma atividade sobre o dia da mulher, só consegui a concentração dos alunos durante 15 a 20 minutos mais ou menos logo depois disso, os alunos que iam concluindo ficavam conversando, o que tirava a concentração dos outros. Perco muito tempo para controlar a turma novamente. Outro problema dessa turma é o tempo para correção das atividades individuais, como as produções textuais, pois quando sentei hoje para realizar uma correção, tive que parar imediatamente, deixando-a pela metade, pois a sala virou. Já no 5º ano tudo correu dentro do planejado. Realizei tudo que planejei com sucesso.”

Outra característica interessante no discurso de Dalva é a ideia de formação como aprendizado técnico de práticas onde o professor-formador é o detentor do saber, da autoridade e da verdade. E sendo assim, ele é a pessoa que entregará toda a “receita” ou técnica para o fazer pedagógico. Assim, ela escreve no seu portfólio:

“[...] o que devo fazer com três alunas novatas, que estão no 5º ano e nunca estudaram inglês na vida? Na minha última aula lá, uma delas pediu para sair se queixando que estava doente, mas eu percebi que era com medo de não conseguir fazer as tarefas e os colegas perceberem. Já conversei com elas dizendo que vou ajudá-las sempre. Mas que sugestões você daria para que eu trabalhe com elas, pois o material vem todo em inglês e elas ficam esperando que eu traduza tudo para que possam entender.”

Considerando estes e os outros discursos iniciais e analisando-os dentro de uma perspectiva linguística, encontra-se muito presente em todos os registros dos professores colaboradores desta pesquisa a presença do relatório como gênero textual predominante. Com efeito, ele apenas conta os fatos sem, necessariamente, fazer qualquer análise ou auto-avaliação. Sobre esse assunto, Isabel Alarcão, diz que o diálogo, que neste trabalho se concretiza nos portfólios, “não pode quedar-se a um nível meramente descritivo, pois seria extremamente pobre. Tem de atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão”. (2010, p.49)

Em um primeiro momento, deixou-se que a prática acontecesse da forma que eles

achassem melhor, para que se sentissem à vontade no papel escribas; ato que até então parecia desconfortável para eles. Após três semanas, quando já pareciam confortáveis com as novas atividades diárias, aproveitou-se o momento da roda de conversas para discutir sobre isso. Pediu-se que eles tentassem olhar para o fazer deles. Esta não foi uma tarefa fácil, haja vista que:

“[...] o fato de escrever compromete mais do que falar ou pensar. Ideias faladas ou pensadas são fugazes. Já com a escrita é diferente. Podemos mudar de ideias mas as anteriores estão registradas. Talvez por isso encontremos dificuldade em escrever aquilo de que não temos certeza. Escrever o que “vem na cabeça” (e no coração) é “perigoso”, pois, não obedece, necessariamente, a uma ordem lógica ou linear, expondo contradições ou possíveis incoerências do autor, presentes em seu inconsciente. Isto o deixaria vulnerável a críticas, dentro de um contexto onde a valorização recai somente sobre o que é lógico e objetivo, primados do nosso pensamento cartesiano.” (WARSCHEAUER, 2002, p.64-65).

Aos poucos, os professores começaram a amadurecer a sua escrita no sentido de efetivamente refletir. Percebe-se então, nos trechos do portfólio de Vívian que, em um mês, já houve as primeiras tentativas de análise da prática, configurando-se um salto qualitativo no seu discurso escrito. No dia 16 de março de 2011, ela escreveu:

“Realizamos a rotina normalmente, os alunos mostraram-se interessados. trabalhamos palavras com “T”, o jogo do sorriso perfeito, o que podemos fazer para nos livrar das cáries e o que os alunos mais gostam de fazer na escola. Alef chorou ao chegar, pelo fato do Pai querer esperá-lo na recepção, mas logo se acalmou. Hoje fomos ao parque e eles estavam bastante eufóricos. João Gabriel falou alguns palavrões, conversamos, mas, ele está irredutível, porém na realização das tarefas ele está de parabéns.” (VÍVIAN)

Em 15 de abril, embora discretamente, Vívian já abandona os textos puramente descritivos para adotar uma abordagem mais reflexiva dos episódios do cotidiano. Isto fica claro na citação abaixo:

“Fiquei nervosa, estes dias pude estar mais proxima de alguns pais, que não tinha contato ainda, mas, tentei passar segurança, falando sempre algo bom do filho. No dia da culminância do livro infantil 15/04, percebi a grandeza do trabalho, os pais estavam presentes. Alguns alunos e pais me surpreenderam com a participação e realização do trabalho. Eu estava tímida totalmente nervosa em público a apresentação dos meninos, em relação a ensaios deixou a desejar. Eu vou melhorar.” (VÍVIAN)

Abaixo, nos trechos de Joana, percebe-se que após dois meses, ela começa a estabelecer, um diálogo interno entre o seu eu-particular, seu eu-professor, os discursos dos outros professores apreendidos nos encontros semanais e os teóricos lidos.

“Semana do Carnaval. Foram desenvolvidas várias atividades com o grupo, entre elas: confecção de máscaras, acrósticos, pesquisa de palavras com a letra C e

também terminadas com a letra L. O desenvolvimento foi bem satisfatório, pois as crianças participaram com bastante empenho na hora da leitura e produção, mas João Victor sempre chorava ou pedia frequentemente para ir ao banheiro. Para terminar a semana realizamos o baile carnavalesco, com desfile de fantasias e um grupo de frevo para animar a festa.” (JOANA, 04/03/2011)

“Depois de ler [...] “O Poder dos Projetos”, vejo o quanto errei em elaborar sempre aquele mesmo sistema com um monte de procedimentos metodológicos para só cumprir dois ou três itens [...] perceber que esta semana eu tinha que fazer algo por mim e por meu aluno.” (JOANA, 06/05/2011)

Os registros da professora Edna também trazem as pistas dos avanços que ela conseguiu apresentar. Abaixo dois relatos escritos em épocas diferentes. Ambos mostram o olhar da professora em relação ao comportamento dos alunos:

“Hoje Gabriel e Isaac atrapalharam a aula, a professora ficou sempre chamando atenção dos mesmo. Foi trabalho em matemática, classificação e ordenação das formas geométrica. Aluna Iasmim conseguiu escrever o seu nome completo sem o auxílio do grachá.” (EDNA, 16/03/2011)

“Durante esses dias, foi trabalhado o projeto, Valorizar a literatura através de uma viagem ao sítio do pica-pau amarelo[...]. As aulas foram um pouco agitadas pois os alunos estavam inquietos, tentei amenizar o barulho da sala de aula. As vezes fico repensando minha prática pedagógica, estou revendo quais os problemas que estão por trás dessa agitação dos alunos. Se estão aprendendo verdadeiramente, se os objetivos estão sendo alcançados.” (EDNA, 15/04/2011).

Percebe-se que no primeiro registro, Edna relata o fato de os alunos atrapalharem a aula como se fosse apenas uma observadora da cena e, inclusive escreve na terceira pessoa: *a professora ficou chamando atenção dos dois*. No segundo, ela já escreve como agente integrante da cena e, assim sendo, reflete sobre o que pode fazer para mudar o cenário que lhe desagrada em sala de aula; agora ela escreve na primeira pessoa.

Sacristán (2010) apresenta três níveis de flexibilidade, dos quais, pelo menos dois, podem ser representados pelos discursos acima descritos. O primeiro nível corresponde ao distanciamento da prática para pensar sobre ela. Isso acontece partindo dos saberes subjetivos do professor, do senso comum. No segundo nível, ele já começa a incorporar os conhecimentos científicos ao senso comum e, por último, no terceiro nível, o professor já consegue refletir sobre a própria reflexão, configurando-se no que o autor chama de metarreflexão.

Este terceiro nível está bem retratado nos seguintes trechos do portfólio de Joana. O primeiro escrito em 07 de fevereiro:

“Nesta nova turma de 2011 tenho crianças com cinco anos que não tem maturidade para uma alfabetização, ou seja, suas etapas foram puladas e me

desespero sem saber o que fazer [...]. Eu não gostaria de estar com esta turma, nem as letras eles reconhecem. Só penso em ter que fazer algo que não foi realizado nos anos anteriores.”

No dia 06 de maio, após registrar as mudanças que estava percebendo na sua turma de alunos, ela, fazendo uma referência ao que havia escrito acima diz:

“Depois desse resultado, fiquei pensando. Qual foi a razão ou dificuldades que encontrei em mim adaptar aos meus alunos? Encontrei a resposta. Queria muito ter acompanhado a turma de 2010, já que o elo se tornou muito forte com todos eles. Com isso não abri espaço para os que estavam chegando. Então, olhei para cada rostinho ali na minha frente e acreditei que a minha missão é tornar o sonho possível [...].”

O fato de registrar permitiu a professora Joana, fazer uma volta ao que já havia escrito em um outro momento, fazendo-a refletir novamente. Foi escrevendo o próprio portfólio que Warschauer (2002, p.63) descobriu que:

“O registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e a sua superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades, que, como as anteriores poderão ser superadas.”

Sá-Chaves (1997) menciona outro ponto importante na formação reflexiva do educador e que pode ser percebido no trecho da professora Joana, acima mencionado: “trata-se de um saber pensar estimulante e desafiador, de procurar no quadro de soluções sempre múltiplas, aquela ou aquelas que melhor satisfaçam sempre que, de forma constante e recorrente, o profissional se pergunte e se responda: que fazer com estas circunstâncias?” (p.111).

Considerando, a validação desta citação, alguns professores, não apresentaram avanços neste aspecto, visto que apenas fizeram as perguntas, mas no decorrer destes seis meses, não foram capazes de responder-se.

“Nessa salinha, tenho uma aluna [...]. A mesma me enfrenta, se opõe a qualquer decisão da turma, [...] torce a boca, sempre que é repreendida. Acho que é falta de limites [...]. O que fazer? Como lidar com ela?” (LÚCIA, 15/03/2011)

“Às vezes fico me perguntando: será que estou fazendo certo? O que me deixa mais preocupada é as brigas dessas crianças jogando cadeira um no outro; batem como se fossem um adulto e as vezes querem morder [...].” (VERA, 26/04/2011)

Para outros professores, não foi simplesmente o fato de não conseguirem encontrar respostas epistemológicas para suas questões que sublimou os seus avanços. Eles virão o ato de escrever como uma atividade extremamente pesada e sem constância por motivos diversos como tempo, por exemplo. Alguns dos professores ministram aulas particulares, outros fazem cursos universitários e ainda há aqueles que acham que a profissão de

professor toma todo o seu tempo livre porque precisam confeccionar materiais e planejar em horários que não estão na escola. Ao serem questionadas pelo fato de não estarem escrevendo de forma rotineira, Rita e Vera respondem:

“Não conclui a pesquisa porque estava fazendo um trabalho de pesquisa da faculdade. E também não me empenhei como deveria, e por causa de alguns afazeres de casa, e como trabalho na educação infantil tenho muitas tarefas a realizar em casa, para trazer prontas para as crianças. (RITA)

“Nem eu mesma sei explicar o porquê de não fazer os registros, não sei se foi medo. Na realização deste trabalho as crianças estavam me deixando cada vez mais preocupadas com as brigas que estavam fora do comum. [...]. Pensando nos fatores que me fizeram não escrever meu portfólio, acho que o professor da Educação Infantil tem muito trabalho para fazer em casa e quase não tem tempo para outros afazeres. Durante este período também estou desenvolvendo um trabalho TCC.” (VERA)

No Brasil, culturalmente, o horário de trabalho do professor se destina apenas a *dar aulas*. Não existe um momento *sem aulas* para que ele possa planejar, estudar e produzir material. O professor precisa fazer tudo isso em outros momentos, sobrecarregando-se. Lüdke (2009, p. 30) credita que nas condições atuais do sistema educacional no Brasil, “pesquisar é um fardo praticamente impossível”.

Dentre o grupo de nove, cinco cumpriram rigorosamente com a rotina de registrar o seu cotidiano. Mas, mesmo estes, tiveram momentos em que não produziram. Assim, Lúcia e Dalva relatam para justificar o fato de há dias não escrever nada:

“Olá, querido diário de anotações, nos últimos dias, estive ausente com você, mais é porque estou muito ocupada com trabalhos escolares. Estou me sentindo cansada. (minha mente).” (LÚCIA)

“Estou voltando a escrever hoje devido ao acúmulo de atividades de trabalho, tantos que não me dei conta desse atraso. Hoje tive um dia muito tumultuado por causa da falta de um professor da equipe.” (DALVA)

Villas Boas (2008), numa pesquisa realizada em diversas instituições de formação de professores, de nível médio e superior no Distrito Federal, constatou a existência de vários entraves na aceitação do portfólio enquanto instrumento de trabalho. Dentre os vinte e um itens observados pela autora, selecionou-se na citação abaixo apenas os que puderam ser diagnosticados também nesta pesquisa.

“Falta de costume de avaliar suas próprias produções; a preocupação em ter um “modelo” preestabelecido; a resistência por não haver uma receita; falta de leitura; incompreensão do que pode e o que não pode ser incluído [...]; resistência ao novo; é muito trabalhoso, “já que a reflexão é parte de todas as atividades propostas”; sobrecargas de trabalho [...] não compreensão dos princípios da

reflexão; falta de prática reflexiva para redigir, escrever, analisar, auto-avaliar [...]; desconhecimento do que seja um portfólio na educação.” (VILLAS BOAS, 2008, p.140)

Quanto às dificuldades apontadas por Villas Boas, faz-se necessário ressaltar a falta de leitura. Não fazia parte da metodologia deste trabalho, investigar o quanto os professores leem cotidianamente, mas os seus registros escritos apresentam marcas linguísticas que trazem à tona inferências acerca da pouca intimidade com a leitura. Sabe-se que este não é um caso isolado desse grupo de professores aqui retratado, é, na verdade, uma realidade nacional. Tardif e Lessard (2008) apontam um estudo realizado em três estados do Brasil, onde, dos 304 docentes entrevistados, 14 por cento afirmaram não ter lido nada nos últimos anos e dentre os 69 por cento que afirmaram ter lido alguma coisa como artigos ou livros, uma boa parte não foi capaz de citar um só autor ou título. Outra parte citou apenas um.

Salvo as limitações já apresentadas, após quatro meses, já se percebia uma evolução no registro de alguns professores, mas, por outro lado, tomando como referência as discussões na roda de conversas, sabia-se que eles podiam avançar mais ainda. Então, montou-se uma ficha com algumas perguntas que deveriam funcionar como um *checklist* na hora de produzir a sua redação: O que você avalia como negativo na sua aula? O que avalia como positivo? Como você acha que está lidando com as questões disciplinares? O que você mudaria na sua aula neste momento? Você consegue fazer uma relação entre suas reflexões e alguma teoria ou conhecimento apreendido nas RSCs?

A ideia não era condicionar o seu pensamento, mas nortear e conduzir para uma postura mais reflexiva e transformadora. Ele não precisava cumprir com todos os itens do checklist sempre que escrevesse no portfólio, mas ao menos, perceberia quando lhe faltasse um elemento importante de análise. Perrenoud (2008, p.47) alerta que as competências reflexivas, “muitas vezes, só podem ser adquiridas por meio de um treinamento intensivo e deliberado.”

Por fim, entendeu-se durante a realização da pesquisa, que o ponto de chegada das práticas de formação reflexiva não é a própria reflexão como se abordou nos objetivos e hipóteses iniciais, mas a transformação que dela resultará. Assim, utilizou-se os portfólios dos professores para descobrir o que havia mudado em suas posturas pedagógica desde que começaram a refletir em portfólio sobre seus fazeres. Analisa-se, então, os registros de Vívian em 31/03/2011 e em 18/04/2011. Em ambos ela se reporta a situações onde precisa lidar com o comportamento dos alunos.

“[...] as vezes, estou preocupada com alguns alunos em relação ao comportamento. É notória a minha irritação com determinados alunos, por sua

conduta em sala e até mesmo fora.”

“Utilizei a descrição criativa sugerida pelo livro *Como Falar para o seu aluno aprender*, escolhi esta estratégia, pois vi que tinha uma relação bem próxima da minha turma. [...] Determinado aluno da turma está na lista dos que perturbam mais, [...]. Ao repreendê-lo comecei com algo positivo: “sei que não é fácil controlar-se e permanecer sentado, mas eu gostaria que neste momento você se comportasse.”

Positivamente falando, conforme exemplos apresentados, cinco professores desenvolveram competências analisáveis através de registros de momentos diferentes da formação do profissional. Pode-se, então, pontuar cada uma dessas competências: a) Problematicar as situações do cotidiano da profissão; b) Refletir crítica acerca do próprio fazer sem medo de se expressar; c) Aproximar a teoria com prática pedagógica.

6.3. AS RODAS DE SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: CURRÍCULO ABERTO E ENVOLVENTE DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Um longo caminho nos conduzirá do “professor introjetado” ao “professor projetado”, ou seja, ao professor desejado. (PENTEADO, 2010, p. 52)

Constitui-se aqui uma parte importante do trabalho, depois de cada sete dias escrevendo o portfólio, acontecia uma reunião que chamamos de Roda de Socialização do Conhecimento (RSC), onde cada professor trazia um questionamento que havia sido gerado a partir de suas reflexões pessoais. Todo o grupo fazia algumas inferências sobre cada questionamento e trazia alguma contribuição significativa para o grupo como sugestão de teorias que abordassem o problema, assim todos aprofundavam as reflexões e construíam conhecimentos a partir das trocas de informação. Pode-se dizer que, enquanto o portfólio contemplava uma dimensão individual da aprendizagem, as RSCs contemplavam uma dimensão coletiva.

A ideia era que o coletivo realimentasse a prática individual de cada professor e que este momento se configurasse como a montagem de um currículo interdisciplinar de formação própria do grupo, feito para aquela escola, naquele momento especial e a partir dos conhecimentos prévios de cada um. Esta parte do trabalho encontra suporte no pensamento de Zeichner apud Pimenta (2010, p.26), pois ele acredita que “a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se

estimulem mutuamente”. Seguindo este pensamento, Barbieri apud Warschauer (2002, p.50) argumenta que “Há um processo reflexivo que é acionado a partir das trocas que se realizam no grupo, que ganha uma significação específica em cada membro e depois volta ao grupo, peneirado pelo desejo de cada um se manifestar”

Logo no primeiro encontro, diagnosticou-se a dificuldade e resistência dos professores em iniciar uma atividade que, até então, não fizera parte de sua formação: registrar suas reflexões resultantes da sua atuação no espaço pedagógico e ainda questionar-se.

Como dito anteriormente, dentre os nove professores, nessa fase inicial, apenas um havia cumprido a tarefa de registrar, mas três deles traziam seus questionamentos, fato que reforça a dificuldade que os professores têm de usar a linguagem escrita como uma prática natural dentro da escola. A RSC então pôde acontecer a partir das discussões dessas três perguntas. Eram elas: “Como posso ensinar meus alunos a pesquisarem sem que copiem da internet?” “Como faço para lidar com crianças muito impulsivas e agitadas?” “Como faço para ajudar a uma criança do quinto ano que chegou de outra escola com o nível muito aquém do esperado?”

Conforme combinado anteriormente, cada componente da RSC dava sua opinião sobre o assunto e, como já era esperado, o grupo mantinha-se sempre nos limites do senso comum para encontrar suas respostas, mas como diz Paulo Freire (apud WARSCHAUER, 2002, p.52) “experiências da vida diária baseiam-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade.”

Nos primeiros discursos já era possível detectar momentos em que crenças antigas eram desestabilizadas pelo grupo. Por exemplo: quando a professora Genoveva expõe sua pergunta sobre como ensinar os alunos a pesquisarem sem copiar da internet, logo escuta como resposta que ela deveria sempre pedir que fizessem o trabalho à mão. Daí, outro professor lembra que escrever à mão não impede a criança de copiar da internet e lembrou que esta é uma prática antiga, já que muitos ali, em seu tempo de escola, quando ainda nem se tinha notícia dos computadores populares, copiavam suas pesquisas de gigantescas enciclopédias entregues pela própria bibliotecária, já aberta na página da pesquisa solicitada. Todos acharam interessante a comparação; não fizeram comentários, mas certamente perceberam que o mundo mudou e nós continuamos repetindo nossas práticas antigas e que nada se adaptam ao nosso contexto. O silêncio desse instante pareceu transparecer o momento exato do que Piaget chamava de desequilíbrio e eles pareciam incomodados por não encontrarem naquele instante uma resposta plausível.

Foram essas inquietações que se sucederam nas respostas de questão que deram uma nova empolgação no grupo. As opiniões diferentes sobre cada questão pareciam ter despertado nos professores o desejo de saber a resposta mais correta e científica. Assim, decidiram, entre eles, que seria melhor dividirem-se em grupos e cada grupo estudaria uma questão diferente. Pediram, inclusive, que no próximo encontro houvesse um pouco mais de horas disponíveis para eles.

O encontro seguinte aconteceu à noite por escolha do grupo, já que acharam que o tempo de quarenta minutos que estávamos usando após o expediente era insuficiente. Percebeu-se que haviam ensaiado caprichosamente os seus primeiros registros diários e isso representou um avanço, mas, apesar da motivação apresentada anteriormente, não conseguiram pesquisar sobre as perguntas colocadas na RSC. Fizeram algumas leituras na internet, no entanto, não conseguiram sistematizar as ideias para transformar essas leituras em respostas para aqueles questionamentos. Ficam evidentes as consequências de anos de escolaridade sem a preocupação com a pesquisa e a autonomia do saber.

Decidiram, então, que seria melhor se a leitura fosse direcionada e focada apenas em uma das questões colocadas na RSC anterior. Após optar pela pergunta que tratava das crianças impulsivas e agitadas. Lidar com o comportamento das crianças parecia ser uma questão que preocupava os professores. Apenas Joana, dizia: “eu não tenho problema de indisciplina, sou durona e tenho “controle” da turma”. No entanto, até ela sentia-se atraída pelo tema. Sugeriu-se alguns livros relacionados a questões disciplinares.

Na RSC posterior, todos os professores já haviam lido pelo menos metade dos livros, e conforme combinado aquele era o momento de falar ao grupo suas impressões acerca da leitura. Eles demonstraram muito entusiasmo. Alguns diziam que começaram a ler e não tinham mais vontade de parar. A impressão que se tinha, ser esta a primeira vez que eles se deparavam com algo realmente prazeroso de se ler sobre educação. Pela primeira vez, eles compreenderam algumas possíveis falhas na relação professor-aluno. A teoria apreendida nos livros parecia ter-lhes dado o respaldo suficiente para sentir segurança de olhar para si e dizer: “eu pensava que era certo o que eu fazia, mas descobri que tinha algumas coisas erradas”. Isso quebrou alguns conceitos pré-elaborados sobre o fato de não refletir sobre a sua prática com medo de se expor; começa-se a abrir margem para uma outra análise: é possível refletir sobre a prática sem um embasamento teórico suficiente para tal?

“O livro que estou lendo está me ensinando coisas que jamais despertei para desenvolver em minha sala de aula. Por isso temos que estar sendo lendo e participando de cursos para que estes novos conhecimentos cheguem até nós. Uma das partes que li no livro “Disciplina Positiva” e que apliquei em sala de

aula foi a roda de conversa, onde as crianças sentam em círculo e discutir os problemas relacionados por eles, nesta conversa, são retiradas as soluções, sugestões e encaminhamento para a próxima aula.” (MARIA, 31/03/2011)

Libâneo (2010, p.70) argumenta que para refletir sobre a prática é necessário “ a apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino”, assim, “o professor é ajudado a compreender o próprio pensamento.” Não se trata aqui da imposição da teoria totalmente deslocada do cotidiano do professor, mas escolhida especificamente para dar suporte à sua realidade concreta e ajudá-la a revisar a sua prática. Ghedin (2010), seguindo este mesmo raciocínio afirma que, ao separar teoria e prática, coloca-se em risco a possibilidade de refletir e compreender sobre dada situação no contexto escolar. “Não é possível avançar muito se refletirmos ou debatermos sem recorrer a certos saberes” (PERRENOUD, 2008, p.52)

Houve uma grande preocupação inicial ao trazer material para ser lido pelos professores, já que a proposta era que eles buscassem autonomamente a teoria a partir de seus questionamentos pessoais. Mas, mediante seus históricos escolares e até acadêmicos, eles ainda não estavam preparados para tanto. Tal prática exige familiaridade com autores diversos e, principalmente, que durante toda sua formação e profissão, ele tivesse sido um assíduo leitor desse universo da pedagogia. Assim, com os conhecimentos prévios, saberia onde e como começar suas pesquisas. Essa base, ao que parecia, ainda precisava ser construída entre os professores durante os seis meses da pesquisa. Talvez, se tivéssemos mais um ano pela frente, fosse possível que eles adquirissem essa autonomia que não lhes foi proporcionada nos cursos de formação inicial.

A professora Rita registra em seu portfólio, que a maioria de suas aulas na universidade, onde ainda está cursando, resume-se a leituras de partes da apostila e produção de resumos. Ela conta que:

“Há muitos professores na faculdade com metodologias ainda tradicionais. Temos também os que cobram de nós o que foi ensinado durante o curso, mas eles mesmos não colocam em prática durante as aulas. O professor Paulo questiona muito alguns docentes, e algumas escolas, por estarem usando novas tecnologias. Para ele, as pessoas aprendem como na década de 60. Sua prática de ensino se resume a ficar sentado em uma cadeira, ler a apostila e pedir que os alunos façam um resumo do que foi lido. Diante das teorias que são trabalhadas durante o curso, precisamos da prática e, infelizmente, no curso de pedagogia não temos.”

Diferente do contexto exemplificado nas palavras de Rita. Zeichner (2008), como professor titular de cursos de formação de professores na Universidade do Estado de Wisconsin, nos Estados Unidos, diz que nos últimos 15 anos tem se preocupado com

estratégias que levem seus alunos a adquirirem o hábito e as habilidades de pesquisar a sua própria prática. Assim como neste trabalho, Zeichner coloca os seus alunos, só que ainda na sua formação inicial, em contato com prática, fazendo-os perceber um aspecto que precisa ser trabalhado e deverá passar por espiral que envolve “pesquisa - ação de planejar - agir - observar - refletir”. Mas para tal, estrategicamente, ele dava “aos estudantes coisas para lerem que tratavam diretamente de assuntos com os quais eles estavam trabalhando em suas pesquisas” (2008, p. 82). Para Zeichner, essa era uma maneira “muito mais eficiente para desafiar o pensamento e as atitudes deles do que pedir-lhes que leiam coisas alheias às vivências que eles têm em suas escolas.” (p. 82).

A partir do exposto e considerando que, escolhendo material para ser lido a partir das necessidades expostas pelos professores era, naquele momento, o caminho mais adequado para ajudá-los a pensar sobre suas práticas; continuou-se com a proposta finalizando uma etapa sobre saberes relacionados às questões disciplinares. Nas rodas, eles conseguiam expor com maior segurança, momentos do cotidiano em que viram uma oportunidade de aplicar os conhecimentos novos. Havia relatos em que os professores riam de situações do passado onde cometeram erros em suas práticas (e só agora têm consciência disso), mostrando que perdem o medo de apontar seus erros quando, de um outro patamar, ele consegue explicá-lo à luz da teoria. Falar sobre esse erro agora representa simbolicamente que ele tem um saber importante. Em vez de angustiá-lo, parece fortalecer sua auto-estima.

Percebeu-se uma primeira aproximação mais apurada do mundo acadêmico com as rotinas diárias no interior da escola quando, fora da RSC, ao discutirem um projeto a ser realizado na escola sentiram a necessidade de estudar e se aprofundar sobre o assunto. Será que fazemos projetos da forma mais adequada? O que precisamos saber mais? Estes foram alguns dos questionamentos que trouxeram para a roda. No encontro posterior, apontou-se algumas sugestões de livros, mostrando-os fisicamente, e dentre todos, eles escolheram ler *O Poder dos Projetos*⁴. Determinaram que todos leriam o mesmo livro, diferente do que ocorreu na prática anterior porque acreditam que esse saber precisava ser coletivo. Foi proposto ao grupo o desafio de, após ler o livro, se gostassem das ideias, e se elas fossem diferentes do que realizavam na escola, montar um projeto seguindo os parâmetros sugeridos pelo material. Quinze dias se passaram até que acontecesse uma nova RSC. Os professores mostravam-se encantados com a leitura, houve discussão na roda e Joana, inclusive registrou no portfólio a esse respeito:

“A reviravolta: em um dos encontros do RSC, foi distribuído com o grupo alguns

modelos de projetos. Eu como professora fiquei encantada e na mesma noite realizei a leitura. Cheguei no outro dia no colégio louca para trocar idéias com os demais educadores, mas aí veio a decepção ninguém ainda tinha terminado ou lido. Então procurei a professora Vívian e ela falou que tinha realizado a leitura, o encanto foi total era como se vivenciássemos o que estava escrito.” (JOANA)

Embora estivessem motivados pela possibilidade de experimentar algo novo em suas práticas, encontravam-se paralisados. Ninguém havia montado o projeto proposto e, apenas Joana havia escrito diariamente no seu portfólio; outros dois professores fizeram, cada um, um breve resumo, com mais ou menos dez linhas, do que aconteceu nos últimos quinze dias, e os demais não produziram absolutamente nada. Alegavam que a rotina da Escola nos últimos dias não lhes permitiram encontrar tempo para uma reflexão mais sistematizada, já que estava em período de preparação de relatórios avaliativos para entregar aos pais. Junto a isso, alegavam, tinham preparação para o Dia das Mães e ainda a perda da coordenadora do Ensino Infantil que pedira demissão. Ela, era a figura líder que promovia os encontros e criava um elo entre os professores fora das RSCs. Sem ela, ficaram sem referência.

Ficou evidente que para despertar o desejo e o prazer pela investigação-ação nos professores precisa-se sempre de um olhar de “fora” que pode ser representado por um coordenador, colega de trabalho ou até por um grupo de professores que também realizam a mesma tarefa. Sabe-se que, na realidade, se procura buscar uma autonomia para aquisição do conhecimento, mas é ingênua a ideia do professor ser pesquisador solitário. Existem muitas figuras no cenário escolar que podem contribuir com elementos importantes para a formação intelectual do professor. São estas figuras que irão oferecer a base para a formação de opinião, juízos e valores, isso sem minimizar a autonomia profissional. Como afirma Molon (2003), referindo-se as concepções de Vygotsky sobre sujeito, é na relação com os outros que cada ser humano constrói a imagem de si.

Percebendo que os professores encontravam-se “soltos”, sugeriu-se que no encontro seguinte, eles, em vez de suas discussões habituais, elaborassem o projeto pelo qual foram desafiados. O objetivo era que percebessem a teoria entrelaçada na prática, já que, na situação atual, não conseguiriam fazê-los sem que lhes fosse dado um momento específico para isso. Não teria sentido, dentro dos objetivos desta dissertação que os professores se encantassem pela teoria e parassem por aí, criando o distanciamento com a prática já tão criticado em capítulos anteriores.

No dia marcado, os professores já tinham adiantado algumas coisas; precisavam apenas concluir seus projetos coletivamente, mas, das discussões surgiu uma nova

inquietação epistemológica: os projetos do Ensino Infantil não possuíam objetivos e os do Ensino Fundamental pareciam se apresentar ali apenas como mais um componente sem tanta importância e sem nenhuma ou pouca conexão com as estratégias e avaliação. Ao serem questionados sobre o fato, comentaram que durante toda a sua formação e profissão aprenderam que para fazer um objetivo, a única coisa que precisavam pensar era em iniciá-lo com um verbo. Uma nova questão surge: existe algo a mais sobre objetivos educacionais?

Os professores saíram desse encontro com a responsabilidade de descobrir mais sobre o assunto para discussão na RSC seguinte. Este assunto parece ter despertado toda a motivação e o desejo de descobrir dos professores. Marcaram, inclusive, encontros extras em suas casas para estudar e encontrar formas de reestruturar os projetos que tinham em mãos.

“Encontros: vários, tantos na escola como na minha casa, quantas noites ficamos até 1 hora da manhã, tentando criar algo novo e diferente. Ouve choro, desentendimento por parte de algumas, mas hoje, elas se sentem felizes e gratificadas com tantos registros que já se tem.” (JOANA)

Nesses momentos, pode-se ver a roda de socialização do conhecimento se justificar nas ideias de Giesta (2005, p. 39) quando ela diz argumenta que as mudanças educacionais devem ser construídas com um professor “capaz de identificar problemas, buscar soluções, avaliar e comunicar os efeitos de suas ações e decisões”

É preciso considerar que, a cada dia, aprende-se ao observar a própria prática e, que suas observações, mesmo carregadas de conceitos preconcebidos devem sempre ser seguidas de uma pergunta que dará base às suas pesquisas e experiências. Acerca desse assunto, Popper (1999, p.126), acredita que o problema precisa anteceder a observação:

“[...] a observação não pode preceder todos os problemas – pode ser ilustrado por uma experiência simples que desejo levar a cabo, com a vossa permissão, utilizando-vos com sujeitos experimentais. A minha experiência consiste em pedi-vos que observem, aqui e agora. Espero que estejam todos a cooperar e a observar, sintam uma enorme vontade de perguntar? *O que quer que eu observe?*”

Popper, conforme citação supracitada, discursa que mesmo na tentativa de fazer observações desprovido de preconceitos, o ser humano se pergunta sobre o que ele deve observar, e esta pergunta, por si, já se configura como um problema que antecede o olhar do cientista e desperta a curiosidade.

6.4. O REGISTRO EM VÍDEO: AS EVIDÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO

Esta foi a etapa que ocorreu seis meses depois de todos os registros e encontros mencionados anteriormente. Mas, antes de relatar como se procedeu esta parte do trabalho, será preciso se reportar a primeira atividade feita pelos professores e que ainda não foi descrita neste capítulo. Quando os docentes aceitaram participar do trabalho, eles receberam instruções para filmarem as suas aulas pelo tempo que achassem necessário, depois, em outro momento, eles assistiriam a essas aulas e fariam seus primeiros registros no portfólio analisando o que acabaram de ver.

O objetivo aqui era fazer o professor ver-se “de fora” e fazê-lo viver mais significativa e concretamente a experiência, que diariamente ele iria viver ao escrever o seu portfólio. “O registro em vídeo, de fato, deixa uma marca: ele permite uma auto-observação retransmitida, repetida. É a memória que estimula a reflexão e a análise”. (PAQUAY E WAGNER, 2001, p. 150). Ao se reportar a uma cena do passado, apenas na dimensão do pensamento, alguém poderia cair nos riscos de reformular inconscientemente as imagens como mecanismo de defesa. Mas, no caso do vídeo, congelamento das imagens de forma fidedigna, e assim entregue ao telespectador.

No entanto, como relatado anteriormente, a resistência e insegurança dos professores causou entraves no início desta pesquisa, então sendo esta uma das primeiras experiências do grupo, pediu-se que, ao assistirem ao vídeo, colocassem suas análises impressas e o cd com as imagens em um envelope, que foi lacrado logo em seguida. Assim, eles sentir-se-iam mais à vontade para se expor sabendo, que naquele momento, ninguém iria ler o seu material.

Seis meses depois, os envelopes foram abertos para que os professores assistissem a mesma filmagem gravada nas suas primeiras experiências e fizessem novas análises e comparassem à primeira, sempre registrando no portfólio.

Além de todas estas justificativas já mencionadas para esta prática, enquanto pesquisadora, também precisava de um registro mais pontual para marcar o início desta pesquisa e assim ter recorte para fazer comparações ao final do trabalho permitindo a confirmação ou não de minhas ideias iniciais a cerca da formação reflexiva do professor no ambiente de trabalho através do portfólio na escola. Ao professor ficaria a possibilidade de pensar metacognitivamente acerca do seu fazer pedagógico. Para esta experiência Schön dava o título de “reflexão sobre a reflexão na ação”

Diante da abertura dos envelopes e verificação das duas análises do professor, três conclusões ficaram muito evidentes: a primeira se refere ao fato de que os professores parecem ter sido bem mais reflexivos analisando os vídeos do que nos seus registros iniciais do portfólio. Ressaltando que estas análises foram feitas bem antes do portfólio, confirma-se aqui algumas idéias já colocadas no que se refere ao medo da exposição preferindo escrever apenas o que preservasse a sua imagem de bom professor. Isso porque o portfólio era material de olhares coletivos, enquanto que a reflexão do vídeo ficou guardada sem que ninguém pudesse ler antes de acabar a pesquisa. Olhando por outro ângulo e numa visão mais piagetiana pode se afirmar que, ao se deparar com o próprio fazer no vídeo, o professor-aprendiz desestabiliza os esquemas pré-existentes por uma “confrontação com uma realidade que permite julgar suas forças e seus limites” (CARBONEAU E HÈTU, 2001, p.73). A desestabilização de esquemas pode neste caso ter sido um fator desencadeador de reflexões.

A segunda conclusão feita refere-se à comparação entre a primeira análise do vídeo e a última. Percebeu-se que os professores incorporaram em seus discursos reflexivos todos os estudos realizados nas RSCs. Então Dalva escreve na primeira análise:

Ao analisar o vídeo de minha aula observei que sou muito maleável com a turma [...]. Enfim com essa filmagem, tive a oportunidade de observar meus pontos positivos e negativos e assim irei pensar melhor em como estou desenvolvendo a minha prática diária. Em primeiro lugar irei mudar o meu jeito muito maleável de lidar com a turma sendo um pouco mais energética, mas não deixando de lado a cordialidade entre eles. (DALVA)

Depois de seis meses, ao assistir novamente ao vídeo, Dalva parece ter resolvido epistemologicamente o seu problema:

Ao assistir novamente ao vídeo [...] percebo que hoje eu estou mais firme com relação ao domínio de sala [...]. Realizo as rodas de conversas, que algumas vezes, dá certo e o problema resolvido não volta a se realizar. Jamais esquecerei do livro “Disciplina Positiva” que li na realização do trabalho, e que muitos ensinamentos dados por ele, estou usando em minhas aulas e assim estou mudando minha prática. (DALVA)

A roda de conversa na qual Dalva se refere faz parte de uma discussão realizada nas RSCs que aconteceu a partir do estudo do livro *Disciplina Positiva*. Percebe-se que durante os debates, a professora foi se apropriando daquilo que interessava ao seu contexto profissional. Totalmente diferentes de outros cursos de formação que o conhecimento é colocado aos professores sem levar em consideração a realidade de cada um; neste caso, a aprendizagem, mais significativa, possibilita aos educadores transformações em suas práticas.

Seguindo numa outra direção, Joana, na última análise do vídeo parece ter ampliado sua percepção com relação aos aspectos que precisavam melhorar em sua prática. Segue as duas análises para comparações:

Ao ver o vídeo perceber até que ponto o meu aluno aprendeu ou cumpriu metas estabelecidas por mim. No momento da rodinha vejo que alguns ficaram sem interagir com o conteúdo abordado. Mas mesmo assim foi positivo a aula prática no chão com os cordões mostrando as formações dos conjuntos [...]. Entre alguns pontos destaco a minha falha por não ter feito um material concreto para cada criança ter criado a sua maneira o seu próprio conjunto. (JOANA) (Primeira análise)

Ao rever o vídeo da aula novamente perceber que poderia ter instigado muito mais do meu aluno. No momento em que eles pegaram as fichas eu poderia ter realizado uma troca, pois assim eles iriam descobrir a ficha que já tinham pego. Outra parte foi a questão do texto, se limitou exclusivamente a uma só criança e isso não chamou atenção dos demais. Poderia ter sido bem mais atrativo e maravilhoso ter trabalhado o texto fatiado. Com isso cada criança teria participado se deliciando e saboreando cada detalhe da leitura compartilhada. Ao realizar o trabalho com agrupamento, não houve uma participação total, porque a posição em que fiquei não foi viável pois fiquei na frente de algumas crianças. Para ter conseguido um melhor resultado com agrupamento poderia ter sido feito, cada criança com seu próprio material, eles teriam criado suas próprias hipóteses e dali muitos questionamentos iriam fluir para uma aprendizagem mais significativa. (JOANA) (Última análise)

É importante colocar que Dalva e Joana foram umas das cinco colaboradoras da pesquisa que escreviam rotineiramente.

Dentre as quatro que não registravam dia-a-dia suas ideias no portfólio, Lizandra e Maria não freqüentaram os últimos encontros e ao serem solicitadas posteriormente, não quiseram fazer novas análises. Quanto às outras duas, Rita e Vera, percebeu-se pouca ou nenhuma evolução no pensamento reflexivo, embora se saiba que é uma tarefa complexa mensurar a reflexividade, já que o sentido de *refletir* sobre algo pode ter significado diferente para cada pessoa. Além disso, essa prática exige tempo e persistência, visto que “os lugares, o tempo e os climas da reflexão também variam” (PERRENOUD, 2008, p.43)

¹ Simploriamente falando, em se tratando da lingüística, enunciado se refere à produção de uma fala, dentro de uma língua para comunicar algo; enquanto enunciação refere-se ao contexto e uma série de outros fatores que influenciam no momento do enunciado dando a ele uma interpretação peculiar. Assim, o enunciado “Bom Dia”, no campo da enunciação poderá ter inúmeras interpretações.

² Significado e significante são componentes que constituem um signo lingüístico. O primeiro se relaciona ao sentido semântico do signo e a segunda à manifestação fônica deste signo.

³ MCKAY, Sandra Lee. **O professor reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula**. São Paulo: Special Book Services Livraria e Editora, 2009

⁴ BENEKE, Sallee; HELM, Judy Harris. **O poder dos projetos: Novas estratégia e soluções para a educação infantil**. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2005

7. CONCLUSÕES

Este trabalho teve como objetivo principal compreender o uso do Portfólio como um instrumento efetivo de reflexão, construção e reconstrução de saberes para o desenvolvimento profissional do educador dentro do espaço escolar. Assim, observou-se que colocar professores frente a frente com suas próprias ações pode trazer mudanças positivas e significativas para os saberes do professor, o que se reflete diretamente em sua prática e, conseqüentemente, na educação de um modo geral. Para tanto, precisa-se que o educador aprendiz tenha oportunidade de refletir sua prática, dentro do seu ambiente de trabalho, assim, ele aproveita as situações cotidianas para promover autoformação e criticidade.

As análises realizadas levaram a crer que a formação reflexiva do professor é possível de acontecer, mas exige um ambiente e condições favoráveis à pesquisa. Isso significa basicamente que tem que haver um tempo exclusivo para estudo e material científico disponível; agregando-se ainda políticas bem estruturadas de incentivo ao desenvolvimento intelectual do professor. No entanto, esta poderá ser uma prática utópica se estiver impregnada de pragmatismo e jogo de poder.

Algumas limitações marcaram a experiência durante o semestre. Uma delas foi o fato dos professores possuírem pouca (ou nenhuma) intimidade com o ato de registrarem suas reflexões. Isso já era esperado em um primeiro momento, mas não que levassem tanto tempo (mais ou menos três meses), para que comesçassem os primeiros indícios de criticidade no pensamento. Ocorreu levantar uma hipótese: linguisticamente falando, o portfólio reflexivo, com outras especificidades, possui características, enquanto gênero textual, bem parecidas com a crônica. Será que estes alunos treinaram a crônica na escola ou na academia? A curiosidade levou à investigação que, embora informal, verificou o total descaso com relação a esta prática por toda a história de estudante de cada um dos professores envolvidos na pesquisa. Sabe-se que não é só isso que exercitaria a capacidade de refletir sobre fatos, mas trata-se aqui de um conteúdo programático da escola fundamental, então subteve-se que deveriam tê-lo aprendido e apreendido não só no conceito do termo, mas na exercitação. E, se tivessem aprendido, seria esta, uma tarefa mais fácil nos dias atuais? Teriam alguns caminhos sinápticos pré-elaborados ou estaria em nível de desenvolvimento potencial (como teorizava Vygotsky) com relação à reflexividade do pensamento? São questionamentos que não são respondidos nesta dissertação pela problemática que trazem, mas abrem portas para estudos futuros.

Por outro lado, verifica-se que, mesmo com tais limitações, foram possíveis os avanços significativos relacionados ao *olhar* do professor e suas reflexões acerca do cotidiano escolar no trabalho de, pelo menos, cinco professores, dentre os nove investigados. Estas constatações ficaram claras, através dos registros em portfólio e, principalmente, na comparação feita entre a análise que ele fez de uma aula filmada antes de iniciar a pesquisa e no final dela. Os resultados apontam para a concretização de três dos objetivos específicos almejados nesta pesquisa: reconhecer o portfólio como um instrumento de sistematização efetiva para ressignificação do fazer pedagógico; compreender a formação dos professores articulada em três dimensões: diagnóstica, construção do conhecimento e busca de significado no ensino-aprendizagem e, enfim, compreender a escola como um espaço potencializador de situações propícias à reflexão sistematizada do professor.

A exploração dos escritos permitiu também conceituar a prática do portfólio no cotidiano escolar como uma ação que vai além da compilação de materiais diversos para interpretação do professor, mas como uma estratégia para construções mais elaboradas do pensamento. Ressalta-se, assim, mais um dos objetivos da pesquisa.

A expectativa inicial era que um número maior de professores conseguisse utilizar o portfólio como um instrumento de sistematização do conhecimento, mas não se pode deixar de mencionar, antes de qualquer conclusão a este respeito, que os professores, como foi explicado deste o início do trabalho, faziam parte de uma pesquisa, estavam sob o olhar de outrem. Não estavam num curso de formação, porque foram em busca de um crescimento profissional, como acontece nas especializações, mas porque o pesquisador os convidou e eles, voluntariamente, decidiram participar. Isso parece ter gerado, talvez a um nível inconsciente, pouca responsabilidade, motivação ou compromisso com a proposta. Para alguns, faltavam-lhes desejo, responsabilidade, entrega e obstinação.

O professor aprendiz precisa estar predisposto a despendar energia interior em favor de sua formação profissional, o que nem sempre acontece pelos múltiplos fatores que envolvem a profissão docente, com a rotina árdua de trabalho para compensar defasagens salariais, assola entre alguns, o sentimento de não valer a pena a profissão de professora e que estar nela é uma questão de tempo.

Assim, dentre os nove professores, uma participou apenas em três encontros, dois não escreveram mais que quatro dias durante os seis meses. Fica um novo questionamento para futuras pesquisas: Este trabalho teria sido mais produtivo se acontecesse durante o curso de formação inicial ou especialização, já que lá existe um compromisso maior por parte do aluno, tendo em vista o título que receberia ao final do programa? Ao passo que a

pesquisa colocava à tona os seus resultados, não só esta, mas muitas outras novas problemáticas foram surgindo. Dentre elas: Teria o professor adquirido as mesmas competências não fosse o uso do registro escrito de suas análises? Como o fato do professor ser mais reflexivo pode repercutir na aprendizagem das crianças? No entanto, ficam aqui outros problemas para serem discutidos em, quem sabe, trabalhos posteriores.

Acredita-se, finalmente, que o trabalho aqui realizado apresentou uma amostra significativa, mas, ainda pouco madura do que é possível acontecer no tocante à formação de professores mais reflexivos. Com o número reduzido de nove professores e, principalmente, o curto tempo de seis meses, ficaram de fora alguns aspectos importantes: a participação dos pais, alunos e gestão nas RSC, bem como análise do projeto político pedagógico da escola para entender às reais concepções educacionais que a escola possui. Mas, fazendo um apanhado de todos estes resultados, acredita-se que as mudanças de paradigmas relacionadas à formação dos professores dentro das instituições escolares, passando a perceber o profissional como sujeito epistêmico, que faz do seu espaço de trabalho um campo de investigação, seria um importante passo para o desenvolvimento dos saberes do professor.

Vale ressaltar, que a pesquisa qualitativa oferece uma visão do investigador com grau de subjetividade em proporções mais elevadas que a pesquisa quantitativa. Sendo assim, desde já, sabendo que a ciência jamais pode se apresentar como algo fechado e conclusivo, abrem-se aqui os espaços para que estes resultados sejam colocados à prova, considerando as idéias de Bachelard (2007), que questiona as verdades existentes na pesquisas científicas. Para ele, o pensamento objetivo que busca para realização de uma pesquisa, na realidade, não existe por completo. Como ele mesmo afirma (2007, p. 295): “[...] o homem que tivesse a impressão de nunca se enganar estaria enganado para sempre”.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.) **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2000

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7.ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2010

ALVES, José Manuel Rodrigues. Poder e ética na formação de professor: um contributo psicanalítico. In: SÁ-CHAVES, Idália (org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. 7.ed. Rio de Janeiro:Contraponto Editora, 2007.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (Orgs.) . **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e por fólios**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CARBONNEAU, Michel; HETU, Jean-Claude. **Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional**. In: PAQUAY, Leopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Evelyne. Formando professores profissionais: quais as estratégias? Quais as competências. 2.ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

CARVALHO, M.J.S.; PORTO, L.S. **Portfólio Educacional: proposta alternativa de avaliação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005

CUNHA, Andréa Carla Pereira Campos. **No processo de construção da profissão docente: sentidos e estratégias do professor debutante (no magistério)**. João Pessoa, PB: Ideia, 2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira**. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, DF, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan/abril. 2011. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BA32793B0-0629-4DA0-8D92-30A70DF36308%7D_miolo_rbep230.pdf>. Acesso em: 25/05/2011

ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente**. In NÓVOA, A. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GARRIDO, Elsa. Desafios à pesquisa que o professor faz sobre sua prática. In PENTEADO,

Heloisa Dupas; GARRIDO, Elsa. **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo/SP. Editora Paulinas, 2010.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

GIESTA, Nágila Caporlândia. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente**. 2. Ed. São Paulo, SP: JM Editora, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRILO, João Maria; MACHADO, Constança Gomes. Portfólios reflexivos na formação inicial de professores de biologia e geologia: viagens na terra do eu. In SÁ-CHAVES, Idália (org.) **Os "Portfólios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: Reflexões em Torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Porto: Porto Editora, 2005

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007

GURGEL, Thais. **A origem do sucesso (e do fracasso) escolar**. Nova Escola. Ano XXIII, n. 216, p. 48-53, outubro. São Paulo: Editora Abril, 2008

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

LIBERARI, Fernando coelho. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese e doutorado, 1999, PUC/SP.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth (orgs.). **A pesquisa na formação docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008

LUCKESI C.; BARRETO E.; COSMA J.; BAPTISTA N.. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**, 14. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2005.

LÜDKE, Menga (coord.). **O professor e a pesquisa**. 6.ed. São Paulo, SP: Papirus, 2009.

MARTINS, Ana Rita; SANTOMAURO, Beatriz; RATIER, Rodrigo. **Eles podem inspirar a busca por soluções**. Nova Escola. São Paulo, SP, ano XXIII, n. 216, p. 58-61, outubro. 2008

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MOREIRA, Maria Alfredo; ALARCÃO, Isabel. A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In: SÁ-CHAVES, Idália (org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed.. Porto: Porto Editora, 2007

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAQUAY, Leopold; WAGNER, Marie-Cécile. In PAQUAY, Leopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PENTEADO. A relação docência/ensino sob a perspectiva da pesquisa ação. In PENTEADO, Heloisa Dumas; GARRIDO, Elsa. **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo/SP. Editora Paulinas, 2010.

_____. Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa ação. In PENTEADO, Heloisa Dumas; GARRIDO, Elsa. **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo/SP. Editora Paulinas, 2010.

_____. Pesquisa-ensino e formação de professores. In PENTEADO, Heloisa Dumas; GARRIDO, Elsa. **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo/SP. Editora Paulinas, 2010.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2008

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica**

de um conceito. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

POPPER, Karl R. **O mito do contexto: em defesa da ciência e da racionalidade.** Lisboa: Biblioteca de Filosofia Contemporânea: 1999.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. O registro reflexivo: ferramenta de pesquisa-ensino para a construção da autoria docente. In PETEADO & GARRIDO. **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor.** São Paulo/SP. Editora Paulinas, 2010.

RAMALHO, B. Leite; NUÑES I. Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2003

SÁ-CHAVES, Idália (org.) **Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em Torno do seu Uso na Humanização dos Processos Educativos.** Porto: Porto Editora, 2005.

_____; A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. In: SÁ-CHAVES, Idália (org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional.** Porto: Porto Editora, 1997.

_____; AMARAL, João Maria. Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In: SÁ-CHAVES, Idália (org.) **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.** Porto: Porto Editora, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Atmed, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

TAVARES, José. Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva. In ALARCÃO, Isabel (org.) **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.** Porto: Porto Editora, 2000

TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lúcia (org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária.** 2. Ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2003.

TEODORO, António; **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação.** São Paulo, SP: Cortez Editora, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** 3.ed. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 1991.

ZABALLA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002

ZEICHNER, Kenneth. **Formação de professores: contato direto com a realidade da escola**. Revista Presença Pedagógica. V.6. nº34. Julho/agosto,2000. Disponível em: < WWW.presençapedagogica.com.br/capa6/entrevista/34.pdf.

_____; **A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social**: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth (orgs). **A pesquisa na formação docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008

WARSCHAUER, Cecilia. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimentos**. 4 ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed Paz e Terra, 2002.

WEINBERG, Mônica; PEREIRA, Camila. **Você sabe o que estão ensinando a ele?** Revista Veja. Edição 2074, 20 de agosto de 2008, p.72-75.

ANEXOS

ANEXO I

HISTÓRIA ESCOLARES E ACADÊMICAS DOS PARTICIPANTES

JOANA

1- HISTÓRIA DA MINHA VIDA: Diferentes janelas para o mundo

“Não procuro conhecer o meu passado, procuro pensar o meu passado, não busco o que vivi, busco perceber o que estava pesando, quando vivi”.

Magda Soares

Escrever sobre minha vida é algo extremamente desafiador. Faz com que me reporte ao passado relembando momentos significativos para mim e traz para o presente um pouco da história que vivenciei.

2- EDUCAÇÃO INFANTIL: Tudo começou assim

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para o tanto.

Emília Ferreira

A educação é um caminho, é um percurso. Um caminho de fora que nos impõe o percurso que nele fazemos, portanto, deve ser, por isso, indivisíveis e indissociáveis, como as duas faces, a visível e a oculta do que somos. Os caminhos existem para ser percorridos, e para ser reconhecidos interiormente por quem os percorre nos pilares da vida humana.

A educação Infantil representa a primeira experiência da educação escolar vivenciada pela criança. É de fundamental importância que esse processo educativo esteja voltado para o seu desenvolvimento integral, evidenciando a indissociabilidade de suas características cognitivas, socioafetivas e psicomotoras.

A educação infantil corresponde à educação dispensada desde o nascimento até os seis aproximadamente. Considerada como etapa essencial, é ela que dá os fundamentos primordiais do desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, psíquico, cognitivo e social.

Nesta primeira etapa da escolaridade, as crianças buscam ativamente o conhecimento, para elas a ação corporal predomina sobre a ação mental, pois na verdade, a sua maior especialidade é brincar. Sendo assim, o trabalho da Educação Infantil deve ter como base a realidade sociocultural da criança.

Segundo Emília Ferreira “ignorar que a criança pensa e tem condições de escrever desde muito cedo é um retrocesso”.

Diante dessa citação falarei um pouco sobre a Educação Infantil tradicional mesmo sem a ter cursado, pois não é fácil lembrar de algo que não vivenciei.

Naquela época a Educação Infantil não se falava em socialização, era inimiga do “tatear experimental”, fechada, contrária à criatividade à descoberta, ao interesse e ao prazer infantil.

Não tive o sabor de frequentar uma pré-escola pois os meus pais não tinham condições de pagar. Lembro-me com tristeza, eu sentada na calçada ficava a ver outras crianças passando com suas sacolas, os meus olhos brilhavam, mas sabia que a minha maneira de aprender a ler e escrever era diferente das outras crianças.

Há coisas que a gente não esquece, e como fui alfabetizada de uma maneira diferente, sem frequentar uma escola de verdade, os meus primeiros ensinamentos com relação à leitura e a escrita foram ministrados por minha irmã Zeneide. Todas às tardes eu já sabia os horários, pegava o meu material e sentava-me em uma mesa na cozinha, ficava a esperá-la com grande emoção e medo ao mesmo tempo. Ela chegava, sentava-se e retomava-me a lição, corrigia as tarefas e começava os momentos: primeiro ela trabalha o treino das sílabas para que eu pudesse juntá-las e realizar a leitura, o segundo passo era o momento da tabuada, eu tinha que memorizar e repetir oralmente sem correr o risco de errar.

Para mim foi marcante e triste esse ritmo de iniciação, pois tive que passar por ele sozinha, sem um grupo de colegas para compartilhar comigo. Mas hoje tenho a certeza e agradeço a mesma por suas metodologias de ensino expressa na cartilha, pelos conteúdos, sílabas e palavras.

É por isso que admiro porque ela se dedicou a tarefa de me alfabetizar abrindo-me as portas para uma primeira série, deixando para trás a angústia de não ter frequentado o tão falado jardim.

Como afirma Vygostsky (apud FONTANA, 1997), “é de oportunidades que a criança necessita para adquirir novos conceitos mediados pelo professor”.

Diante dessa citação posso afirmar que esta oportunidade eu tive, mesmo que tenha sido em casa, mas algo brilhante e significativo ficou na minha vida.

2.1- SÉRIES INICIAIS

“Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância. Porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor”.

Eclea Bosi

Satisfação! Chegara o momento de concretizar o meu grande sonho, “ir para a escola”.

Tenho a nítida lembrança do dia em que minha mãe foi fazer a matrícula na 1ª série, no Grupo Escolar “Querubina Silveira”, situada na cidade de Cerro Corá/RN. Lá cursei da 1ª a 4ª série. Foi a partir daí que ela foi providenciar as coisas para que eu fosse à escola. Ela mesma costurou minha saia com tecido azul e duas pregas na frente e minhas blusas branquinhas com gola e bolso. Também havia os congás (tênis) azul e as meias brancas até os joelhos. Mas o que mais me fascinou, o que mais me encantou foi à mala das costas com os desenhos que ganhei do meu pai. Ela era maravilhosa, dentro dela cabia um mundo de coisas: os cadernos, os lápis, enfim, tudo que fosse preciso para uma menina que queria muito ir à escola.

Chegou o grande dia, nem dormi direito, tamanha era a minha ansiedade. Quando deu a hora de ir para a escola, tenho certeza de que se não fosse pelo fato de minha mãe me levar pela mão, o que as pessoas veriam pela rua seria uma meninazinha com sete anos com tranças no cabelo toda de uniforme, flutuando até

chegar à porta da escola, com uma mala nas costas, levando ali todos os seus sonhos.

Neste dia minha mãe só foi para casa quando viu que eu já estava junta com outras crianças. A escola era bem grande e arejada, fizemos a fila e a diretora Zilma Pereira ia chamando aluno por aluno e indicando onde deveríamos ficar. Cursei a 1ª e 2ª série com a mesma professora, algo que não esqueço, pois falar dela é simples, Zélia Rodrigues, mulher guerreira, humilde, amiga e querida por todos. Ela com a sua postura informou que o lugar em que tínhamos sentado naquele dia, teríamos que continuar sentados durante todo o ano, a não ser que ela mandasse trocar de lugar. Ela ensinava de forma tradicional. Ficávamos sentados só ouvindo, raramente podíamos contribuir com nossas opiniões ou sugestões. Esta postura retratava os modelos políticos da época, onde reinava o autoritarismo.

Caso acontecesse alguma coisa de errado na sala, poderíamos ficar de castigo na secretaria fazendo cópias da cartilha “Caminho Suave”, sem recreio ou sendo o último a sair da sala. Naquela época, como o ensino era tradicional, a disciplina era muito rígida, por isso o professor usava o castigo para atingir seus objetivos. Segundo Franco:

Na Pedagogia Tradicional a disciplina se reduz a um conjunto de condutas. As formas disciplinares e hierarquias rígidas. Espera-se com isso, conseguir a obediência do aluno, através da vigilância constante. É uma disciplina puramente exterior. Baseada na coação e autoritarismo. O que dá margem a arbitrariedades, castigos, punições, etc... (1986, p. 17)

Por ser uma criança curiosa, e que gostava muito da escola não senti muita dificuldade na 1ª e 2ª séries.

Ao chegar na 3ª série, em 1979, estranhei a mudança, era uma nova professora e não me adaptei a ela, o gosto pela escola tinha acabado porque um dia esqueci o livro e fiquei na secretaria fazendo uma repetição mecânica em folhas de um lado e outro “nunca mais deverei esquecer o livro”, chorava para não ir mais para escola. Foi aí que me senti um indivíduo incompleto, faltando-me conhecimento e uma boa formação intelectual. Para ela o bom aluno era aquele que obedecia e respeitava sem questionar, como também demonstrava a aprendizagem dos conteúdos assimilados, da forma que lhes eram transmitidos. Só que dessa forma tudo que era ensinado contribuía para reforçar a passividade do aluno. Atualmente, me dou conta de que fui alfabetizada através de procedimentos metodológicos mecânicos.

Ao referir-se a essa metodologia de ensino-aprendizagem LUCKESI afirma que:

A aprendizagem, assim, é receptiva e mecânica, para que o que se recorre frequentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhantes às respostas dadas em situações anteriores. (1994, p. 54)

Portanto, era nesse modelo que estávamos sendo formados. A leitura e a escrita eram consideradas como objetos de instrução sistemática como algo que os “outros” possuíam e que o alfabetizando só poderia ter acesso pela informação dos “outros”, sem participar ativamente desse conhecimento.

A vida seguiu em frente, novo ano, nova série, que alívio, uma nova professora. O início não foi nada fácil. O primeiro dia novamente parecia como

aquele, daquela meninazinha com tranças no cabelo que deixava o conforto do lar para aventurar-se num mar de incertezas, levando em sua malinha agora um coração apertado, mas também ansioso pela novidade que se mostrava fascinante, pois acenava com a possibilidade do convívio com outra professora e outros saberes. Lá estava ela Francisca Batista como a professora da 4ª série. Foi chamando nome por nome para fazermos a fila e irmos para a sala. Magra e muito séria foi querida por todos, parecia um sonho, as contradições de sentimentos e situações iam desaparecendo. O tempo passou, as carteiras agora eram individuais, mas sempre em filas, os menores na frente junto com os que usavam óculos. A medida em que firmávamos a caligrafia estávamos autorizados a usar esferográficas, umas cobiçadas canetinhas. Lembro-me de um fato bastante significativo, ocorrido na 4ª série, a professora nos perguntou que profissão queríamos exercer quando crescêssemos, e eu respondi que queria ser professora, mas tinha um problema, pois via como ela sofria em ter que lidar com alunos mais problemáticos; além do mais, tinha que assumir uma postura autoritária, modelo da época que eu repudiava.

2.2- SÉRIES FINAIS: Ginásial

“A educação não pode produzir por si mesma as modificações, mas nenhuma modificação é possível na sociedade sem os educadores”.

José Bernado Toro

Na quinta série, mudança de escola, tudo diferente, vários professores para várias disciplinas, que confusão! Tinha até uma Educação Física, o professor não tinha o menor interesse no que fazia, ficava em pé na quadra mandando a gente correr, a função disso eu não compreendia, só sei que ele ficava com umas folhas e notava algo. Nunca atinei com o que o professor ia fazer com aquelas anotações. Mas acho que ele não pensava sobre isso. Era sua obrigação. Fazia como autômato. Bom mesmo era quando eu estava na turma do fundo. Hoje, pensando retrospectivamente, tenho dó dos professores. Alguns deles se esforçavam. Mas havia aqueles que desconfiavam e, repentinamente, nos faziam a pergunta terrível: Qual é o seu número? Meu Deus, nem mesmo o nosso nome eles sabiam.

2.3- ENSINO MÉDIO: Contabilidade e formação ao Magistério

“O sujeito da educação é o próprio educando. Nas ações que realiza, vai desenvolvendo sua inteligência, sua liberdade e o seu amor, como fatores fundamentais e específicos de sua própria dignidade. Portanto, a educação é também um fato social e uma responsabilidade social”.

Autor Desconhecido

Ali eu estava iniciando a minha carreira pedagógica, tentava dar o melhor de mim em todas as aulas, sempre fui uma aluna assídua.

O meu primeiro dia de aula foi maravilhoso, lembro-me como era o início das aulas. Todos os professores que chegavam na sala de aula, apresentavam-se para a turma e, em seguida, apresentavam uns aos outros, todos com alguma técnica diferente. Por fim, chegou o momento da diretora Hilda Pereira se apresentar e explicar o que seria o curso, a sua finalidade e o que esperava de cada um daqueles alunos que ali frequentavam.

Logo percebi que a metodologia estava alicerçada no amor educativo para compreensão da vida e do ensino.

Ali vivi muitas coisas importantes da minha vida, conheci muitas pessoas, tive professores que me fizeram ver a vida de outra forma e acreditar mais nessa profissão, apesar de ter existido aqueles que não gostavam do que estavam fazendo, mas nesses professores eu não quer me espelhar, fiz amizades duradouras, namorei, ri, chorei, cantei, dancei, amei, vivi... Estar ali naquela escola, utilizar todos aqueles espaços, participar de tudo que me fosse possível e viver intensamente, aquele lugar era tudo que eu sempre sonhei, era a escola que cabia nos meus sonhos e que se tornou realidade.

Construí muitas aprendizagens significativas através de pesquisas e troca de ideias entre os colegas e professores.

3- MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA: Novos caminhos percorridos

“Nossa herança pedagógica consiste em modelos de caráter expositivo”.

Antoni Zabala

Foi pensando em adquirir novos conhecimentos que decidi realizar mais um vestibular, só que dessa vez para o Curso de Pedagogia em Regime Especial, ministrado pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA, sediada no Ceará, com o apoio Pedagógico e Administrativo, no Rio Grande do Norte de Instituto Brasil de Pesquisa e Ensino Superior IBRAPES, com fundamento legal na Portaria Ministerial no 821 de 31.03.1994, no Art. 53, Alínea I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

“Na formação permanente dos professores o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a prática.” PAULO FREIRE

Tomando por base as idéias de Paulo Freire, procurei buscar em minhas lembranças a prática de alguns professores no decorrer da minha trajetória acadêmica.

Varios professores se destacaram durante todo o período. Como foram muitos irei citar os que estão mais presentes na memória.

O professor Janildo _Ministrou a disciplina psicologia da Educação-Aprendizagem. Dotado de muitos conhecimentos, repassava o conteúdo com precisão. Este tinha uma metodologia de forma bem sucinta no qual os estudos dirigidos e um júri simulado foram o alvo principal para um bom trabalho.

Professor Tadeu _ Falar sobre ele não é tão fácil, pois nada ficou guardado a não ser a maneira rude e egoísta. Ele não aceitava nada de opinião em sala. Portanto em termo de aprendizagem com a disciplina ética e cidadania nada ficou guardado, a não ser apenas o seu autoritarismo e murros nas cadeiras.

Depois de ter um professor desse nível, chegou uma com um jeito bem especial, mais que sabia cobrar tudo o que ela queria.

Um grande susto a turma tomou, ela trouxe algo novo o tão falado MEMORIAL. uma pasta com folhas que teríamos que registrar algo sobre as aulas. Com a disciplina Psicologia da Educação: Infância e Adolescência foi você Mona Lisa que provocou o desabrochar do lado emocional em tantos presentes em sala.

Em uma das suas mensagens a que marcou foi a seguinte: “Tenho a obrigação de ajudá-los a quebrar antigos paradigmas, a creditar na mudança na criatividade e na educação.”

Certamente as suas palavras ficaram marcadas, pois é preciso saber que como educadora, o meu trabalho é semear onde ninguém vê, nos bastidores da mente.

Outra que teve um grande destaque foi a professora Áurea, com suas aulas dinâmicas e um lindo lado humano em transmitir todo o conteúdo de forma bem criativa e prazerosa.

Entre tantos destaques apareceu a professora vera Lúcia com a disciplina Estudos Sociais. Foi aí que começou a desmoronar, ela não era segura em seus conceitos, não trouxe nada inovador em seus métodos e nada me chamava atenção. Portanto foi neste momento que passei a desafiá-la sem medo. A mesma se perdia e não conseguia fazer mais nada. Só que ao terminar a disciplina com uns 15 dias recebi uma carta sua agradecendo, porque sabia que agora era uma educadora que estava fazendo o seu referencial, pois não tinha encontrado ainda no curso de pedagogia alguém para desafiá-la em seus questionamentos.

Enfim o grande dia esperado chegou a disciplina ALFABETIZAÇÃO.

A professora entra em sala e de cara fala todo o seu currículo, especialista em ALFABETIZAÇÃO, porém nada do que ela trouxe me fez crescer, o que houve mesmo foi que os meus conceitos e opiniões não bateram com os dela. Então me ausentei muito das aulas, no entanto dei um show de conhecimento sobre alfabetização. Todo o material que ela utilizou foram apostilas do PROFA, PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES e eu já os tinha, em virtude de já ter participado do curso.

Ela entregava um texto para ler debatia e só. Até mesmo algumas hipóteses alfabéticas ela mostrou só por dizer, sem explicar como como um professor poderia aplicar em sala e descobrir o nível em que se encontrava o seu aluno.

Não é fácil ser um professor alfabetizador, e ela para mim não acrescentou na BULA a seguinte composição:

PLANEJAMENTO, DEDICAÇÃO, INTERVENÇÃO-EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE DE TEXTO, APRENDIZAGEM E AMOR.

Portanto partindo dos conhecimentos prévios que adquiri ao longo da minha vivência como educadora, somando com os adquiridos na vida acadêmica, compreendo que muito ainda há para pensar, para fazer e para conhecer.

Uns andam ao lado, outros a frente, alguns atrás, outros ainda não encontraram o caminho. No entanto todos são movidos por buscas incessantes. E o importante é que andem juntos movidos pela curiosidade, pela dúvida e pela incerteza.

No meu trajeto como educadora já encontrei verde relva, flores perfumadas, árvores frondosas, galhos secos, pedras e espinhos. Mas também fontes borbulhantes, sementes germinando, plantas desabrochando e frutos suculentos ao alcance das mãos. Por isso como professora alfabetizadora tenho que preparar o terreno, semear, plantar e regar para colher o fruto e poder saboreá-lo com prazer tendo a certeza que cumpro minha tarefa com cada criança no processo de alfabetização.

EDNA

MINHA VIDA ESCOLAR

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, estabelecendo assim, o vínculo entre o atendimento e a educação, portanto deve oferecer a criança condições para que a aprendizagem ocorra em atividades cotidianas, como brincadeiras e também naquelas provocadas por situações pedagógicas intencionais, orientadas e mediadas pelo professor tornando-as significativas.

Relatarei minhas experiências e veremos as mudanças ocorridas. O meu ingresso no ensino infantil deu-se em 1981, no CIAC (Centro Integrado de Ação Comunitária) eu projeto chamava-se CASULO. O prédio a qual a instituição citada acima funcionava era mantida pela paróquia com a ajuda do governo do estado e a prefeitura.

No primeiro dia de aula, senti-me perdida, lembro-me de muitas crianças, fui recebida calorosamente com um sorriso de tia "Lúcia". O espaço físico da escola era grande, agradável, pois havia várias árvores que davam sombra no local que brincávamos. Na visão de **Brian Sutton – Smith (2001)**.

A escola ao valorizar o ato de brincar sem restringir-se exclusivamente do ato pedagógico que intrinsecamente pode estar a ele ligado ajuda as crianças a formarem um bom conceito de mundo, um mundo onde a afetividade é acolhida, a sociedade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos das crianças respeitadas.

É no brincar que a criança começa a internalizar as regras, expressas seus desejos e no seu comportamento e no desenrolar brincadeiras os conceitos já assimilados por ela e funções diversas existentes na nossa sociedade.

Quando comecei estudar só havia apenas o projeto casulo que recebia crianças entre três e quatro anos no setor público, na verdade esse projeto era permanente assistencialista, o objetivo real

pelo qual as crianças estavam ali era a alimentação. Ainda não existia objetivos específicos para a realização das atividades, muitos menos visavam uma aprendizagem significativa dos alunos.

Não me lembro bem de atividades e sim de folhas em branco que eram dadas para que desenhássemos na hora do intervalo.

Fui uma criança ativa a escola por sua vez não desempenhava o papel de intervir para ajudar no desempenho da criança, não era estimulada a falar espontaneamente. Lembro-me que usava a voz na maioria das vezes para cantar.

Não sai da educação infantil alfabetizada, mas vontade não me faltava para decifrar aqueles símbolos até então desconhecidos. É papel fundamental da escola viabilizar o acesso do aluno, proporcionando – lhe a formação necessária ao desenvolvimento de sua potencialidade como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

O ENSINO FUNDAMENTAL

Foi uma etapa bem vivida em minha vida, quando recordo dessa fase lembro-me com muito carinho das coisas que nela aconteceu. Somente uma me marcou negativamente até hoje e sei que não esquecerei jamais.

No ano de 1983, aos 6 anos de idade, ingressei no ensino fundamental, minha 1ª série foi traumática com relação a maneira de como se ensinava. A criança tinha que aprender rápido independentemente de metodologia utilizada era assim que todos os professores ensinava e assim que todos tinham que aprender, se não aprendia era porque tinha dificuldade de aprendizagem, mas nada era feito para facilitar o avanço da criança. Os professores daquela época tinham dificuldade perceber o que se passava com os alunos. Na visão de **Pinto (1979)**.

A aprendizagem não é mais individual, espontânea por ensaios e erros, sem acumulação e transmissão social, conforme fora em períodos anteriores, porém se faz organizadamente, com poupança dos esforços pessoais, em virtude da descoberta e difusão das técnicas de transmissão direta, oral ou escrita do conhecimento, entre os indivíduos ou entre gerações, o que supõe o caráter coletivo, social do conhecimento, agora constituído por progressiva acumulação histórica.

Na visão do autor a aprendizagem não acontece de forma individual a qual, cada um é responsável para aprender o que estava sendo ensinado. Na minha sala estudava os alunos fracassados, todos que ali estava eram do mesmo nível, para a escola não conseguiam aprender como os outros da turma A, considerados fortes. De acordo com Pinto a aprendizagem só se realiza realmente quando o indivíduo elabora seu próprio conhecimento. Não era assim que a escola pensava e agia. A sala era arrumada com cadeiras enfileiradas, biró da professora na frente das cadeiras e o quadro por traz dela.

No início do ano, a professora ensinou as famílias das sílabas, a cartilha, continhas, fases com a família estudadas. Um belo dia a professora pediu que abrisse o livro e fizesse uma leitura silenciosa, não interessava se eu sabia ler ou não, a ordem era dada. Cada criança iria ler em voz alta, cada criança que terminava era um tormento para mim, eu não conseguia ler nada, só via símbolos indecifráveis e minha vez se aproximava, o nervosismo era grande. Finalmente chegou minha hora e aconteceu o esperado, não sabia nada, só olhava para a professora, ela quebrou o silêncio e gritou: Leia! Sai da escola, sem fazer a leitura e sem receber qualquer ajuda da professora. A maior tristeza que senti foi que ela me olhou com insensibilidade.

Seu autoritarismo era ponto mais visível no comportamento da professora, o aluno não tinha direito de opinar, de intervir, muito mesmo de discordar do assunto abordado, nós éramos tidos como tábua rasa, meros ouvintes.

Nas séries seguintes deixou-me recordações de tranquilidade e calma, a qual os professores conduzia a aula era espetacular sua paciência metodologia diferente, tratavam todos com muito carinho, percebia-se que trabalhava com muito carinho.

Nas séries finais as experiências não foram tão diferentes das séries iniciais, o que mudou foi que cada professor ensinava uma disciplina específica. No geral

eram comprometidos com a profissão, a metodologia era tradicional, os recursos utilizados eram quadro e giz, avaliação quantitativa, o aluno era reprovado por questão de décimo e o professor não voltava atrás da sua decisão. Sobre avaliação MIZUKAMI(1986), afirma que “era uma estratégia, para certificar a exatidão da reprodução de conteúdo que foi comunicado.

No decorrer dos anos a memorização do conteúdo era a forma que tínhamos de aprender naquele momento, mesmo que as informações só ficassem na memória até a hora da avaliação, não tinha problema, o importante era fazer a atividade e tirar a média estabelecida pelo sistema, era círculo vicioso que passava de série para série e os professores assistiam isso com passividade.

ENSINO MÉDIO

Meu sonho foi realizado ao fazer o magistério, achava muito linda a farda, queria ser professora. Meus professores eram bem diferentes, um conquistava o aluno com seu jeito simples e objetivo de repassar o conteúdo, outro era autoritário, cada um com características diferentes, mas preparados para ensinar.

A visão da escola estava mundano, discretamente notava-se a escola mais aberta, com interesse de ouvir nossas opiniões, claro que não eram todos os professores, mas percebia-se que alguns eram mais abertos as mudanças. Contudo, é bom esclarecer que não foi fácil, pois eu vinha de sistema ditador e passei a poder expor meus pensamentos.

Por ser um curso profissionalizante, tínhamos que ver disciplinas que nos ajudaríamos no desenvolver da profissão. As aulas eram participativas, a nossa criatividade até então adormecida tinha que ser posta para fora, pois mais adiante várias crianças estariam nos esperando não apenas para lhes ensinarem, mas para vê-las com sensibilidade e com amor.

FORMAÇÃO ACADÊMICA

“Se sonhos não há flego emocional. Sem esperança não há coragem para viver”. Augusto Cury

O sonho faz parte de nossas vidas, transformá-lo em realidade é um desafio que enfrentamos a qualquer custo. Resolvi fazer faculdade, passei no vestibular da UVA (Universidade Vale do Acaraú), cada ano que se passava a necessidade e a exigência do professor ter curso de graduação era grande, então foi realizado com entusiasmo, pois era o curso que eu desejava fazer.

Segundo Augusto Cury: “Ser educador é ser promotor de autoestima.”(2003), eu posso dizer que tive vários educadores na minha formação acadêmica, não só promoviam nossa autoestima como se mostrava amigos. Os conteúdos que fizeram parte das disciplinas profissionalizantes foram discutidas, analisadas e feita comparação da teoria com prática dos alunos docentes. As trocas de experiências foram significativas e enriquecidas.

O curso foi o ponto de partida para uma caminhada em busca de muitas experiências e conhecimentos para o aperfeiçoamento da minha prática pedagógica, que nunca terá fim, pois a todo momento coisas novas surgem e que aprendemos hoje, muitas vezes não é o que devemos aplicar amanhã.

VERA
Não Fez

RITA

Neste presente memorial pretendo expor o relato da minha vida estudantil e a que estou vivendo na acadêmica. Eu Maria Flssoma da Silva, nasci em 2010/4/19/87, de parto normal na maternidade Evaldo Cruz, na cidade de Timbaúba - PE, sendo filha de Ana Rosa Guilherme da Silva e João Severino Marcos.

Na educação infantil não tenho muito o que contar desse período, pois não recorde lem. Só lembro da minha primeira professora na alfabetização que se chamava Flanda Virgínia. Foi com ela que aprendi a escrever meu nome e conhecer as letras do alfabeto, sua forma de ensino era maravilhosa uma professora super dinâmica.

Iniciei a 1ª série com 8 anos de idade na mesma escola, Escola Dr. José Hardman era na Zona Rural.

Passsei por sérias dificuldade para me adaptar com a nova professora. A forma como ela repassava a sua aula não motivava o aluno a aprender, continuei nesta escola até a 4ª série, o método adotado pelas professoras eram repetitivas e mecânicas, onde a técnica de "ler" e "escrever" prevalecia, sobre a compreensão, o significado.

O programa de ensino não partia da realidade dos alunos, e isso era muito notório porque víamos conteúdos totalmente descontextualizados, os conhecimentos prévios dos alunos não eram considerados pois só o saber sistematizado era único que tinha valor.

No percurso que fiz, do Ensino Fundamental ao Médio, quase não se dava para diferenciar a metodologia utilizada pelos professores. Todos adotavam posturas bastante tradicionais para o repasse dos conteúdos específicos de cada disciplina.

O modelo de ensino era tradicional em função do qual o professor continuava com o domínio do conhecimento e o aluno cumprindo apenas o papel de mero espectador, ou seja, receptor das informações do mestre. Não existia, portanto, essa relação dialética entre o professor e o aluno segundo qual ambos ensinam e aprendem.

Durante o curso de pedagogia estou analisando e compreendendo que para crescer no curso preciso buscar algo mais. Que não só a teoria que nos ajuda a capacitar, e sim a prática do dia a dia que vivenciamos.

Em relação as disciplinas, confesso que senti bastante dificuldade nas interpretações de textos, pois o nível de leitura cortido em cada um era de difícil entendimento. Minha primeira disciplina foi Psicologia da Educação ministrada pela professora Aurea que repassou o conteúdo com clareza e segurança. O principal dessa disciplina é criar condições para que o participante reconheça-se como sujeito atuante na

organização de seu próprio processo de aprendizagem e como mediador do processo de aprendizagem dos alunos.

A disciplina Psicologia da Educação foi conduzida em forma de exposições dialogadas, leituras orientadas, estudos dirigidos em grupo e apresentações de seminários.

Quando estudei Ética e Cidadania, o professor tinha uma prática pedagógica diversificada. Ele transmitia as informações das quais exigia memorização. A metodologia aplicada nesta disciplina foi leituras, análise de textos, produções textuais e seminários em grupo.

Todas as disciplinas que já estudei são trabalhadas as mesmas metodologia, leituras, trabalhos em grupos, e seminários.

Infelizmente nos deparamos com muitas dificuldades encontradas pelo curso de pedagogia, encontramos professores que fazem um bom trabalho, e outro faz o faz de conta.

Na disciplina Língua Portuguesa as metodologias aplicadas foram leituras da apostila e discursos dos temas abordados.

Portanto o professor deveria ir mais além nas metodologias trabalhadas, deixou a desejar.

Já na disciplina Fundamentos históricos e filosóficos da educação, o professor não era seguro, onde a turma questionou a coordenadora, não conseguimos se desenvolver nesta disciplina. Sabemos que hoje temos muitos professores na faculdade que suas metodologias são ainda tradicionais.

Temos também professores que cobram de nós o que foi ensinado durante o curso, mas eles mesmos não colocam em prática, durante as aulas.

O professor Paulo questiona muito alguns professores, e algumas escolas, por está usando novas tecnologias. Para ele as pessoas aprendem como na década de 60.

Sua prática de ensino é ficar sentado em uma cadeira, e ler a apostila e pedir pra que os alunos façam

um resumo do que foi lido.

Diante das teorias que são trabalhadas durante o curso, precisamos da prática, onde infelizmente no curso de pedagogia não temos

LÚCIA

25 01 11

Minha Vida Acadêmica

Iniciei minha vida acadêmica aos 5 anos no Jardim II na Escola de Nossa Senhora, onde recordo vagamente apenas o nome de minha professora "Gisélia". Com 6 anos fiz o "Pré" (alfabetização) na mesma escola, minha professora era Catarina e com ela aprendi a formar sílabas, na época, nós aprendíamos as famílias das consoantes, exemplo: na-ne-ni-no-nu, e assim por diante. Nesse ano 1988, foi quando comecei a formar palavras e frases, foi o máximo. O ano passou e fui para 1ª série, até então, só lia rotando e não conhecia os números, mais consegui passar de ano.

Em 1990, minha vida escolar teve uma grande mudança; minha mãe quis me matricular em uma escola particular chamada Universidade da Criança, fomos lá conhecer e eu fiquei encantada, mais, como eu vinha de uma escola pública, tive que fazer um teste de conhecimento para saber se eu tinha capacidade de acompanhar a 2ª série. Para minha desprazo, não consegui passar no teste, pois não consegui separar as sílabas de algumas palavras. Mesmo assim, minha mãe acreditou no meu potencial e decidiu enfrentar o desafio junto comigo. A direção da escola fez um documento, responsabilizando minha mãe, caso eu não acompanhasse a turma da 2ª série. E então, começou minha jornada, minha professora era Látima Azeredo, com ela aprendi a ler com fluência e gramática, também lembro de armar continhas no caderno e fazer enormes anotações no caderno de Estudos Sociais. Em casa, eu passava à tarde sentada a mesa com minha mãe, estudando duro para acompanhar as outras crianças, fazia caligrafia também e estudava

tabuada de adição e subtração. As brincadeiras na rua foram transferidas para os fins de semana. E com muito sacrifício no meio do ano (2º bimestre), meu boletim foi todo azul, mais a formatura continuou até o final do ano e eu consegui passar por média. Foi um sucesso!

No ano seguinte, tive duas professoras Vitoria Régia (matemática/ciências) e Cláudia (português/estudos sociais), onde aprendi coisas diferentes como: multiplicação - verbos - cidadania e etc... E continuei com notas boas e sendo aprovada. Mais no ano de 1993, quando fui cursar a 5ª série, aconteceu um grande problema, meu pai ficou desempregado, não podendo mais pagar a mensalidade e eu teria que trocar de escola, mas, devido o meu esforço estudantil ganhei uma bolsa de estudos da escola e continuei lá até a 6ª série, pois fiquei em recuperação em matemática com o professor Junior Clebão e perdi a bolsa.

Fui cursar a 7ª série no Colégio Humberto Gama e foi um caos. Lá não tinha regra e nem normas e foi difícil me acostumar com aquilo. Consegui passar de ano fácil, pois, tinha um embasamento teórico bom. Fiz amizades novas mais não gostei da escola.

Em 1996, minha irmã Taise trabalhava na UNICA-Master e decidiu junto com minha mãe, me levar de volta para aquela escola que eu amava. Lá tinha sido implantado o material do OBJETIVO e os alunos trabalhavam com apostilas. Então ficou decidido, Taise pagava o material e meus pais a mensalidade. Estudei a 8ª série lá e fui muito abençoada com o aprendizado.

Fiz o 2º grau (Ensino Médio) no Instituto Uivaldo Pereira, cursei Habilitação ao Magistério durante 3 anos, realizei a observação no Educandário Jesus Merino numa sala de fardim II, foi lá que me apaixonei pela educação. Concluí o Magistério e de primeira passei no vestibular da UFPA, para o curso de Pedagogia, em Belém, estudei quatro anos, estagiei no Capitão Mor Galvão numa sala de 1ª série (2º ano) e não tive dificuldades em passar na disciplina. Mas, infelizmente, por motivos maiores não concluí o curso, e hoje, novamente enfrente outro curso de Pedagogia.

No decorrer de minha vida estudantil passei por algumas experiências marcantes. Uma experiência muito boa, foi quando eu ensinava particular na minha casa e consegui ajudar um aluno de 3º ano (2ª série) a ler com fluência, ele não conseguia e nem sabia ler, então diariamente nós tentávamos e num "click" ele começou a ler. Isso para mim foi muito importante.

Uma experiência horrível foi quando comecei a lecionar. Me colocaram em sala com a disciplina de língua Portuguesa e eu não consegui prosseguir. Foi um horror! Até hoje, tenho pavor em pensar que entrarei em sala para dar aula de Português.

DALVA

Eu me chamo Diana Georgia Moura de Melo, tenho 33 anos e desde os 2 anos e meio que frequento a escola. Comos meus pais precisavam trabalhar, resolveram me colocar na escola muito cedo. Por ter sido a primeira filha, sobrinha, neta, enfim primeira criança da família, fui muito 'paparicada' por todos o que me deixou muito insegura ao chegar na escola. Chorava muito, com medo de ser esquecida lá. E essa insegurança durou até chegar a alfabetização, porém isso nunca atrapalhou minha aprendizagem.

Aos seis anos já sabia ler e escrever, o que me levou a ser oradora da minha primeira formatura, a do ABC. Quando cheguei no primário, hoje ensino fundamental I, me tornei a 'aluna muda', aquela que não falava, não perguntava e não tirava pois tinha vergonha de tudo e de todos. Nesse período, por ser muito tímida e ter vergonha de tudo, escrevia muito mal e cometia muitos erros de ortografia. Esses erros eram sempre corrigidos pela professora que me entregava as atividades todas riscadas e cheias de observações, o que me deixava muito envergonhada. Acho que por isso, até hoje sinto insegurança em escrever, o que faço sempre com auxílio de um dicionário, consultando-o, mesmo sabendo da palavra que vou escrever. Sofria muito com isso pois meus cologas de sala me apelidavam o que me deixava muito mal. Mesmo assim terminei o meu primário e fui vencendo a minha timidez com a ajuda da minha mãe.

No ginásio, hoje ensino fundamental II, comecei a perceber que era capaz de fazer amizades e trocar ideias com outras pessoas. Comecei a ler mais e melhorar a minha ortografia mas continuava a insegurança, porém os professores eram mais discretos na forma de lidar com nossos erros. O que me ajudou muito nessa etapa da vida foi a variedade de professores, que era por disciplina, onde antes eram freiras polivalentes, que enfatizavam muito a disciplina na sala de aula e a prática de esportes que me discontraia bastante.

Ao chegar no científico, hoje ensino médio, passei por muitas turbulências na minha vida pessoal. A separação dos meus pais me desestruturou um pouco, porém não baixou meu rendimento escolar. Nessa época tinha muita admiração pela minha professora de português e literatura que sempre escolhia livros especiais para que eu lêsse e refletisse sobre a minha vida. Tinha muitas dúvidas nas disciplinas de cálculos, mas sempre conseguia tirá-las com os professores que não cansavam de me atender. Nesse período eu já tinha vencido muito da minha timidez.

Chegou o dia de prestar o meu primeiro vestibular, que foi para fisioterapia, porém não consegui aprovação e tentei mais uma vez, e novamente sem sucesso. Então resolvi voltar a escola para fazer o curso de magistério. Lá tive ótimos professores que me ensinaram a teoria de como lidar com uma sala de aula e algumas etapas do desenvolvimento cognitivo das pessoas. Esse curso me encantou muito e ao concluí-lo resolvi prestar vestibular para letras, que consegui a aprovação e estudei durante 4 anos.

Dentre as disciplinas estudadas no curso, as que mais me chamavam atenção era inglês e sua prática e linguística, pois os professores eram mais presentes e acessíveis.

Foi uma época que percebi que devemos estar o tempo todo estudando e procurando meios para desenvolver nosso trabalho da melhor forma possível.

Hoje sou professora de língua inglesa e, confesso que as vezes, me sinto um pouco insegura e por isso procuro estar sempre estudando e pesquisando as melhores formas de trabalhar essa disciplina com os meus alunos.

MARIA

SUA VIVÊNCIA ESCOLAR

Iniciei minha vida escolar sete anos de idade com muitas dificuldades, pois, não frequentei a educação infantil. Estudei o primário no Colégio Municipal Castelo Branco, lembro-me com muito carinho das professoras daquela época. Recordo-me das histórias infantis que ouvia, mas lembro também das autoridades postas por alguns professores e o respeito que tínhamos por eles.

Da quinta à oitava série estudei na Escola de Nossa Senhora, uma escola tradicionalista que tínhamos que cumprir com todas as regras.

Nos anos seguintes estudei no Colégio Instituto Vivaldo Pereira onde conclui o segundo grau e o magistério para tornar-me professora. Profissão que exerço até os dias atuais.

Há dez anos estou em sala de aula ensinando e aprendendo com meus alunos. Leciono a língua portuguesa nas turmas do 2 e 3 anos do ensino fundamental I no Colégio Única Master no turno matutino e sou professora polivalente da Escola Municipal Francisco Leonis Gomes da Silva no turno vespertino.

Sou graduada em Pedagogia e especialista em Formação em Educação à Distância. Atualmente estou cursando o PROITEC no IFRN, Formação pela Escola e o E-proinfo ambos à distância. Estou muito feliz por poder contribuir direta ou indiretamente na Educação do meu país e principalmente da minha querida cidade Currais Novos.

VIVIAN

Nasci em currais Novos a 15 de setembro de 1972, desde cedo frequentei creche, até os seis anos, onde as atividades eram desinteressantes, dormia após o almoço e só a tarde ia para casa, lembro do amor e carinho de tia Isaura. Aprendi a ler com aulas particulares, através da cartilha do ABC.

Apartir da 1ª série até a 4ª série estudei em escola municipal Francisco Rosa, as aulas eram expositivas, através de livros, quadro de giz e pesquisas, nesta época receli, medalha do prefeito, por ter boas notas, mas, os recursos de ensino eram, às vezes, inadequados e não instigava o aluno a um aprendizado eficaz. Já no ensino da 5ª série até a 9ª foi difícil, pois, filha de pais analfabetos, não tinha muito a quem recorrer, nas dúvidas, precisei sozinha buscar meios, muitas vezes, não eram suficientes para o meu crescimento como pessoa, os conhecimentos eram transmitidos e nos encarregávamos de assimilar da melhor forma possível. Terminei o ensino médio em 1991, cursei magistério por ser o curso, que dava oportunidade de emprego; No estágio, não me realizei, nem descoleri que era o meu grande sonho, eu precisava mesmo de um trabalho, obtive várias experiências em diversas escolas e turmas, a que marcou foi; ensinar as quatro séries iniciais, numa sala, ao mesmo tempo, na zona rural.

Quando fui morar em Natal, tive a oportunidade de fazer alguns cursos, por intermédio das escolas que prestei serviço, a última que trabalhei foi o Instituto Educacional O Mestre, onde frequentamos cursos voltados para a área de inclusão sócio educacional e educação especial. Em 2009, comecei a cursar pedagogia por exigência da instituição, apesar de ser um curso livre, se faz necessário, o maior esforço para o máximo aproveitamento das disciplinas ministradas, os professores são especializados, as aulas são desenvolvidas, através de seminários, debates, resumos, projetos, dinâmicas, mas, é necessário uma cobrança em relação a conteúdos, para que haja um rumo concreto e uma reflexão sobre que tipo de profissional eu quero ser. Gosto de ler e busco sempre o novo, para não cometer os mesmos erros e vencer o medo.

DALVA

sempre gostei de escrever sobre alguns momentos de minha vida, principalmente se se referirem a vivências que trouxeram significados de maneira positiva e/ou negativa.

No entanto, desde que eu soube que teria que escrever um memorial referente à minha vida escolar, alguma coisa me bloqueou, e a minha facilidade em contar histórias que vivi se transformou em dificuldade em encontrar um ponto de partida...

Eu não me recordo do meu primeiro dia de aula. Não me recordo se quer de minha primeira professora. Aliás, eu me lembro dos preparativos, mas em casa ainda...

Meus pais acreditavam ser o ideal para começar a freqüentar a escola. Eu tinha 03 anos e me imaginava que era uma tortura perceber a ausência dos meus pais nos horários de aula.

Então logo adoeci, arrumei o que chamavam de febre emocional, e eu não sei bem em que momento meus pais perceberam que eu poderia e deveria também começar a ir a escola...

Nossa Cassinha... era esse no nome da escola, até então pré-escolar que poderiam freqüentar os filhos dos servidores da mineração, da qual o meu pai trabalhava. Dessa época me lembro muito das filas que fazíamos para ir ao pátio (Nossa... O pátio! Eu adorava me pendurar no trepa-trepa de cabeça pra baixo, ainda mais quando havia chovido e formavam-se poças d'água no barro. Isso era como um combustível pra minha imaginação... como em contos de fada, me imaginava uma princesa, presa em um castelo cercado por jacarés a espera do meu príncipe Cristiano (meu coleguinha e amor de infância ehehe) para me salvar... nossa! Viajei!!), das filas para lanche, das filas para aula de música, artes, argila... As filas estão muito presentes em minha memória... Incrível! Acho que era porque eu ficava com dó da Janira e Michele (minha prima) que eram as "grandonas" e ficavam láaa atrás... Eu ficava imaginando que deveria ser horrível estar sempre em último e ainda ser maior que os garotos.

De minha pré-escola, eu me lembro da Tia Glória, fomos acostumados a chamar as professoras da tia, mas algumas dessas "norma" foi impossível obedecer afinal foi na aula dela que eu engoli a bolinha que era o rabinho de um cachorrinho de plástico. Eu não tive coragem de jeito nenhum de contar essa proeza e ainda ajudei a procurar a tal bolinha.

No pré eu tive uma professora linda... Soraia... Eu queria ser como ela, afinal todos os garotinhos da minha sala, eram apaixonados por ela. Mas pra felicidade das garotas, ela se casou. E nos fez uma surpresa deliciosa! Enviou pra cada um de nós, um convite de casamento com o nosso nome. Eu até então só tinha visto convites escritos: Raimundo Batista dos Santos e Família. Apesar de saber fazer parte dessa família, foi maravilhoso ter um convite dedicado a mim... Tudo estava indo na mais perfeita ordem, até eu não querer mais ir a escola, pra poder ficar com minha mãe em casa.

A partir da 1ª série do 1º grau (era assim na época) as professoras são mais fáceis de lembrar... Eliana (que jogava muito com a gente, ela desde aquela época sabia a importância do lúdico, eu acho...) Ana (eu era o xodó dela, ela vivia me pegando no colo, me fazendo rir, me mimando descaradamente! Coitada da Flávia Maria que era filha dela.

Nossa.. Foram vários professores marcantes.

Com a greve na 8ª série, encontrei um motivo! As escolas estaduais não estavam em greve, e eu escolhi o Zé Ignácio pra estudar. Não me pergunte por que... Nem eu mesma sei. Ou talvez até sei... Eu não conhecia ninguém. Não tinha nenhum amiguinho da rua, ou do bairro que estudasse lá. Mas pra mim que queria ser um anônimo, que queria construir algo sozinho foi muito, daí por diante tomei gosto pelos estudos, quando cheguei no ginásio me realizei, pois fiz todinho na Escola Municipal de Nossa Senhora, como era uma escola muito religiosa me identifiquei muito, pois sou de uma família muito católica, em seguida fui para o Ensino Médio no colégio comercial de Currais Novos, que tinha como diretora a professora Marli, que era de uma organização total, quando terminei o ensino médio não passei no primeiro vestibular e optei a fazer magistério no IVP, onde tive uma identificação muito grande, daí minha escolha para lecionar, anos depois fiz Pedagogia e em seguida me especializei em Metodologia do ensino da Matemática. Já que trabalho com matemática.

ANEXO II

PRIMEIROS REGISTROS NO PORTFÓLIO

JOANA

Semana do Carnaval – 1 a 4

Foram desenvolvidas várias atividades com o grupo, entre elas: confecção de mascarar, acrósticos, pesquisas de palavras com a letra C e também terminadas com L. O desenvolvimento foi bem satisfatório, pois as crianças participaram com bastante empenho na hora da leitura e produção, mas João Victor sempre chorava ou pedia frequentemente para ir ao banheiro. Para terminar a semana realizamos o baile carnavalesco, com desfile de fantasias e um grupo de frevo para animar a festa.

EDNA

Registro

Segunda-feira 19/03/2011

Hoje a aula foi bastante produtiva onde foi observando o rendimento da aprendizagem dos alunos. Foi trabalhado as habilidades que devemos ter com o nosso corpo, um boneco passou amanhã inteira nos auxiliado na sala de aula. Os alunos ficaram maravilhados com aula onde aprenderam as habilidades que devemos ter com o nosso corpo. Fiquei feliz com a produção de texto espontâneo da aluna Emily Eltona pois é uma criança que chegou com grandes dificuldades. Devemos encorajar as descobertas e a construção do seu conhecimento, motivando-o pelo desejo de aprender, descobrindo modalidades de aprendizagem, trabalhando as questões motora, visual e cognitiva, numa proposta inovadora, diferenciada e comprometida com a produção do conhecimento do educando.

VERA

Aula da Segunda Feira 14/03/2011

Foi uma maravilha, consegui sentá-lo em círculo e junto com eles construímos a rodinha, mas Samuel não consegue segurar ele como os outros coleguinhos ele começa a se distanciar aos poucos.

Ele ainda não aprendeu igual os coleguinhos como por exemplo cor, letras e alguns números.

Foi realizada as atividades planejadas e todos participaram.

RITA

Não realizou nenhum registro

LÚCIA

Meu dia-a-dia em sala de aula...

Hoje é sexta-feira dia 11/03/2011, tive duas aulas de história e geografia no 4º ano, onde trabalhamos sobre a história do calendário, foi uma aula proveitosa, consegui fazê-los entender o que é um ano bissexto e tirei várias perguntas curiosas, como: Quem nasceu em 29 de fevereiro, só faz aniversário de 4 em 4 anos? E eu respondi, que sim, mais geralmente eles comemoram no dia 28/02.

Na sala do 3º ano¹, tive aula no quarto horário e eles estavam muito agitados, a aula que antecedeu a minha era música e eu vinha com tarefas sobre o baixo. Nessa sala temos um aluno chamado Gabriel Henrique (segundo o diagnóstico da família, ele é imperativo), uma criança inquieta e com maus hábitos, mais que eu adoro. Entrei na turma e consegui conter os alunos, copiei a tarefa na lousa e depois que os alunos responderam corrigimos oralmente. Gabriel fez tudo e ganhou um parabéns, o mesmo gosta de incentivos.

Para concluir a manhã, no quinto horário dei aula de história e geografia no 2º ano (turminha que adoro), foi um pouco estressante por causa do cansaço das crianças, mais consegui repassar o que havia planejado, fiz brincadeiras para descontraí-las e distribuí estrelinhas (☆) nas agendas, coisa que elas adoram.

Acabei essa manhã positiva.

DALVA

Durante os dias 10 e 11 de março, desenvolvi nas turmas de 4º e 5º anos aulas das disciplinas de português e inglês.

No 4º ano, as aulas estão sendo desenvolvidas com muito tumulto. a sala contém muitos alunos, o que a deixa muito agitada. Ao desenvolver uma atividade sobre o dia da mulher, só consegui a concentração dos alunos durante 15 a 20 minutos mais ou menos logo depois disso, os alunos que iam concluindo ficavam conversando, o que tirava a concentração dos outros. Perco muito tempo para controlar a turma novamente. Outro problema dessa turma é o tempo para a correção das atividades individuais, como as produções textuais, pois quando sentei hoje para realizar uma correção, tive que parar imediatamente, deixando-a pela metade, pois a sala virou.

Já no 5º ano tudo correu dentro do planejado. Realizei tudo que planejei com sucesso.

MARIA



HOJE DIA 23 DE MARÇO COMECEI A AULA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I COM A DISCIPLINA DE CIÊNCIAS E FOI UMA MUITO PROVEITOSA, POIS, ERA UMA REVISÃO DO CONTEÚDO JÁ ESTUDADO. HOJE, GABRIEL SE RECUSOU EM FAZER SUAS TAREFAS RECLAMAVA MUITO DIZENDO QUE ESTAVA COM SONO. SENTEI JUNTO DELE E TENTEI FAZER COM QUE ELE REALIZASSE ALGUMAS TAREFAS FOI MUITO DIFÍCIL, ALÉM DE QUERER BATER NOSSOS COLEGAS ELE PEDE MUITO PARA SAIR DE SALA. ENFIM TOCOU E FUI PRA OUTRA.

VÍVIAN

A aula iniciou normalmente estiveram presentes 12 alunos. Trabalhámos Artes e matemática.

Os alunos estavam eufóricos, mas, participaram da aula com motivação. João Gabriel jogou uma boracha em Joadson, mas, eles pediram desculpas. Paula e eu desenvolvemos a aula de Artes, fizemos a troca de sala, foi proveitosa, a aula.

ANEXO III

PRIMEIRA ANÁLISE DO VÍDEO DE CADA PARTICIPANTE

JOANA

UNICA MÓDULO
 Filmagem da aula 10/Março/2011

A educação escolar deve se iniciar pela vivência do aluno, mas isso não significa que ela deva ser reduzida ao saber cotidiano.

Hoje dia 10/03/2011 às 7:15 da manhã realizei rotina diária e dei início ao conteúdo NOGÊS DE CONJUNTO. Foi realizada com o grupo uma filmagem para que a partir desse vídeo seja feita uma avaliação.

Do ~~ver~~ o vídeo perceber o que ponto o meu aluno aprendeu, de cumpriu metas estabelecidas por mim. No momento da rotina vejo que algumas ficaram sem interagir com o conteúdo abordado. Mas mesmo assim, foi positiva a aula prática, no chão com os cordões mostrando as formações dos conjuntos. Tivemos na hora de desenvolver a tarefa no livro foi mais prática.

Em relação a disciplina em sala de aula, foi utilizada com o grupo um contrato com algumas normas estabelecidas. Sendo assim o comportamento dos mesmos é normal para a idade entre 5 e 6 anos.

Entre alguns pontos observados, destaco a minha falha por não ter feito um material concreto para cada criança poder ter criado a sua maneira o seu próprio conjunto.

Sendo assim como destaca Walter Benjamin "O CONHECIMENTO É COMO UM TAPETE TECIDO ARTESANALMENTE QUE POR SER ÚNICO CARREGA A VALORIZAÇÃO DE UMA CONSTRUÇÃO". E é assim que me sinto, construindo dia após dia o processo de aprendizado dos meus alunos do 1º ano.

Como bem ressalta PAGET "Educar é provocar a atividade, isto é, estimular a procura do conhecimento."

EDNA

Do assustei o ruído da aula pude observar a inquietação das crianças, mais também a participação das mesmas no decorrer da aula, estaria sendo realizado uma listagem com os nomes de alguns objetos.

Foi observado a mesma situação na sala de aula, sei que preciso de uma sacudida nas aulas para que possa ser mais atrativas, que as crianças se envolvam nos assuntos trabalhados.

Sei que este será o primeiro passo para que eu possa ver o que realmente preciso melhorar diante do meu trabalho em sala de aula.

VERA

Registro da Aula (filmagem)

Como era início das aulas, as crianças estavam agitadas, muito barulho nos corredores, pois não conseguia concentrar-las e não conseguia senti-las na hora da história então considero um dos pontos negativos e não ter conseguido a interação das crianças.

Acredito que estava realizando o meu planejamento, mas sempre saindo ali por que eles falavam em outras coisas e eu aproveitava. O objetivo era trabalhar grande, pequeno as partes do tempo e a música.

Ainda estou trabalhando as questões disciplinares, a gente trabalha com eles no cotidiano com a rotina vai conseguindo aos poucos.

Meditaria a maneira como relaciono com eles, acho que teria que ter mais afinidade que nos ajuda na interação.

A parte teórica a gente tem que ter, mas na prática é mais complexo e aprendi mais sempre fazendo a relação do teórico e a prática.

primeira análise da filmagem.

04/02/2011

RITA

Na sala de aula neste momento o que eu avalio como negativo, a falta de concentração de dois alunos. E isso tem atrapalhado um pouco, tem tirado a concentração de algumas crianças, que estão atentas a aula. Os pontos positivos são o desempenho das crianças nas atividades, na aprendizagem. É um dos objetivos que eu tenho alcançado de algumas crianças a escrita do nome. Em relação nas questões disciplinares não vejo nenhuma dificuldade, pois tenho sempre trabalhado isto com eles. Tenho em vista que eu devo renovar a rotina, pois tenho feito a mesma coisa todos os dias. Devo trazer algo novo, para renovar a rotina da sala de aula.

LÚCIA

7 de fevereiro de 2011
Ufa! A aula foi cansativa! Essa atividade é para testar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a matemática. Mais as crianças são muito inquietas e chamam, e reclamam o tempo todo porque estão copiando. Ao final da aula, percebi que algumas não concluíram a tarefa, outras tiveram muitas dificuldades sobre os números e a maioria concluiu tudo com sucesso.

DALVA

04.02.11

Jolie®

Ao analisar o vídeo de minha aula, observei que fui muito maleável com a turma. Ao explicar a atividade muitos alunos levantavam para perguntar, o que causava certo tumulto.

Por outro lado, senti o respeito e o carinho dos alunos ao se referirem a mim quando necessitavam de alguma informação.

Nesta sala sinto algumas dificuldades em relação a indisciplina de alguns alunos. É uma turma muito boa, porém certos alunos conseguem tumultuar toda a aula, perturbando os colegas e principalmente a aula, mexendo com os outros e impedindo que façam as tarefas. Muitos vezes preciso muito tempo para controlar a turma e em especial esses alunos, pois ao dar as costas eles voltam a fazer a mesma coisa.

Enfim, com essa filmagem, tive a oportunidade de observar meus pontos positivos e negativos e assim irei pensar melhor em como estou desenvolvendo a minha prática diária. Em primeiro lugar irei mudar o meu jeito muito maleável de lidar com a turma sendo um pouco mais enérgica, mas não deixando de lado a cordialidade com eles.

MARIA



Hoje dia 11 de fevereiro assisti o vídeo da minha aula. As crianças estavam envolvidas realizando uma atividade que eu tinha proposto a elas. Eu estava conseguindo o domínio da turma naquele momento. Não encontro muitos pontos negativos para avaliar neste momento.

VÍVIAN

1ª ANÁLISE

Filmagem da Turma

Esta reflexão pretende focar o desempenho do professor em sua prática diária. A turma estava passiva no momento da filmagem, realizando atividade de matemática, na maioria concentrados, mas, observei que devo propor atividades com as quais possam se exteriorizar-se, e o professor pode provocar o movimento em sua turma de forma saudável, eu estava atenta e intervindo individualmente nas diversas manifestações dos alunos, é claro que estou sujeita a erros e acertos;

Tem determinadas posturas que são inadequadas e ficam subliminares, por isso, o professor precisa reexaminar sua prática e depois reconstruir uma nova visão de mundo. A Turma NIVEL IV é um desafio para mim, preciso elaborar possíveis alternativas para meu trabalho pedagógico, pois, alguns alunos demonstram falta de concentração e desinteresse na realização das tarefas, alguns têm a caligrafia com letras grandes e a coordenação é um frágil e caso de garatujas também,

MARTA

Iniciei a aula apresentando uma sequência apresentando a proposta de investigar como interpretar para o passo uma situação problema. Fiz um levantamento coletivo sobre como interpretar um problema? Para que interpretar? Porque interpretar? Registre as hipóteses num cartaz, e orientei os alunos, alunos a copiar as anotações no caderno. Em seguida, pedi que solucionassem, junto com os colegas algumas questões, depois eles resolveram entre si e por último convergimos as respostas.

ANEXO IV

ÚLTIMA ANÁLISE DO VÍDEO DE CADA PARTICIPANTE

JOANA

26 06 2011

Análise da aula

Do rerer o vídeo da aula novamente perceber que eu poderia ter instigado muito mais do meu aluno. No momento em que eles pegaram as fichas eu poderia ter realizado uma busca, pois se assim eles iriam descobrir a ficha que tinha pego.

Outra parte foi a questão do texto, se limitei exclusivamente a uma só criança e isso não chamou atenção dos demais. Poderia ter sido bem mais atrativo e motivador se ter trabalhado o texto falado. Com isso cada criança teria participado se deliciando e saboreando cada detalhe da leitura compartilhada.

Do realizar o trabalho com o agrupamento, não houve uma participação total, porque a perda em que perdi não foi viável pois fiquei na frente de algumas crianças. Para ter ~~sido~~ conseguido

um melhor resultado o trabalho com o agrupamento poderia ter sido feito, cada criança com o seu próprio material, eles teriam criado suas próprias hipóteses e dali muitos questionamentos iam fluir para uma aprendizagem mais significativa.

Acredito que esta avaliação foi maravilhosa pois nos leva cada vez mais a rerer a sua prática como educadora.

EDNA

Após fazer análise de vídeo após a meses percebi que pude mudar as minhas práticas pedagógicas. Tive oportunidade de aperfeiçoar os meus conhecimentos.

Hoje eu vejo aprendizagem dos meus alunos mais fácil, procuro esta parte incentivando a cada dia para que o trabalho seja verdadeiramente positivo.

VERA

2ª análise da filmagem.

Hoje revendo a filmagem percebi que com uma simples história trabalhei valores, matemática e ciências. Preciso estar sempre contando mais histórias porque eles adoram aprender. Sabemos que tem alguns que não conseguem sentar na rodinha. Ainda não descobri porque essas crianças não conseguem interagir na hora da história.

RITA

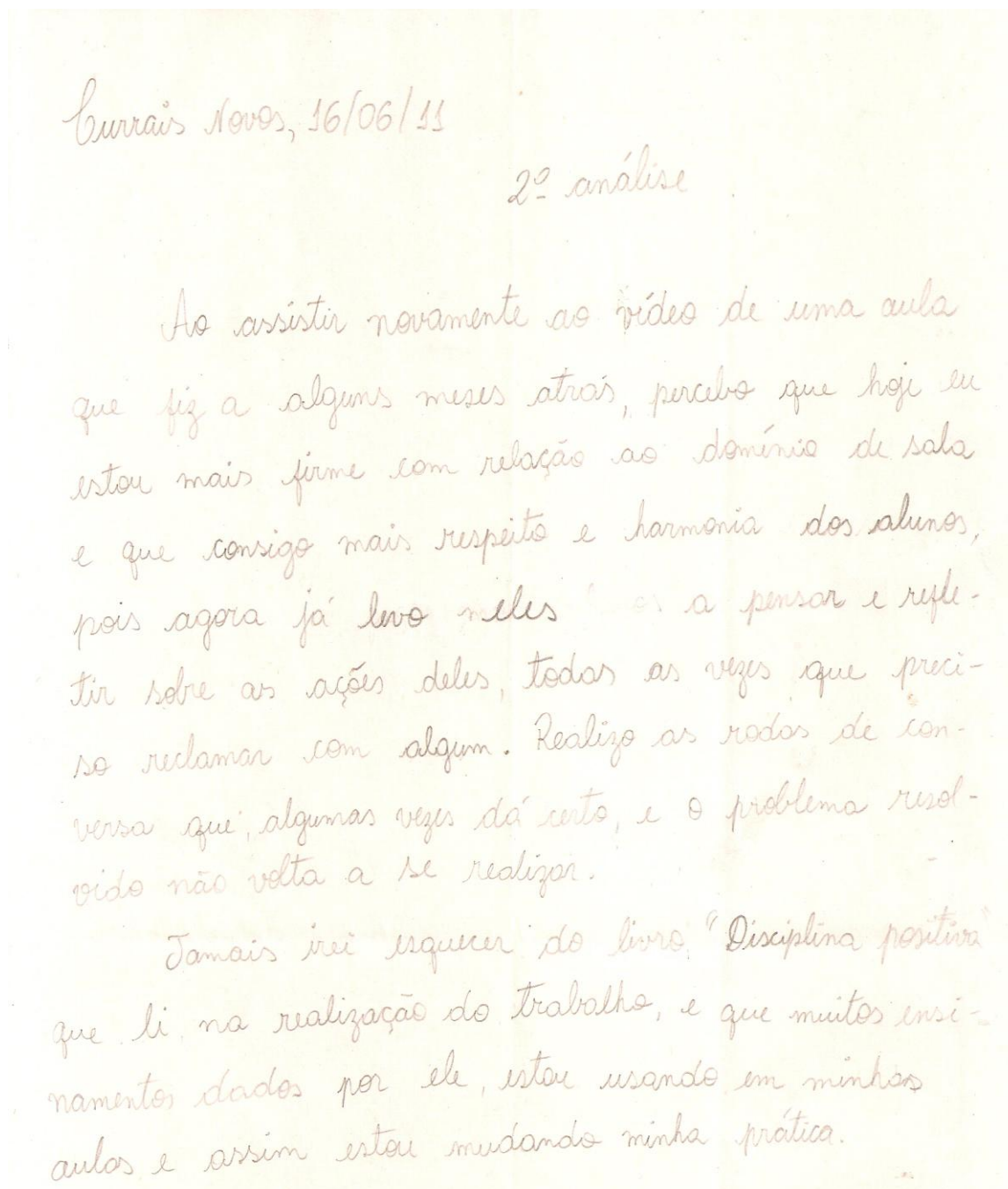
Na segunda filmagem percebi que melhorei a rotina, onde eu repetia a mesma coisa todos os dias, após a primeira filmagem vi o que eu poderia melhorar, para que ficasse uma rotina mais dinâmica e que todas as crianças participassem com entusiasmo. É hoje consigo isso, fazer um rotina mais dinâmica e prazerosa para meus alunos.

LÚCIA

→ A partir dos estudos feitos na RSC (Rede de Socialização do Conhecimento) mudou várias coisas no meu dia-a-dia em sala de aula. Recordo-me da primeira observação que fiz há 4 meses atrás, onde não consegui concluir uma aula com sucesso na sala do 2º ano.

Depois da RSC, passei a interagir mais com meus alunos e juntos tentamos resolver questões de indisciplina na sala de aula. Percebi que o aprendizado é relevante se tiver o estudo, a pesquisa, o busca pelo novo, não apenas termos um entendimento mais amplo de como trabalhar teoria/prática na educação. O conhecimento de professor é obtido também com as hipóteses que surgem em sala de aula pelos alunos.

DALVA



MARIA

Não quis realizar a segunda análise do vídeo

VÍVIAN

Perci, que importante utilizar procedimentos variados numa aula, os alunos estavam interessados, mas, foi uma aula tradicional, hoje, vejo, que não utilizei nem um recurso visual, mas, houve preocupação em atender os alunos em suas mesas, demonstrar o traçado dos números na lousa, e registrar no próprio livro didático os numerais que já conhecem, levando em conta o conhecimento de cada um, a construção do número um, incentivei que eles desenhasssem um elemento representando o numeral, mas, é notória a minha imaturidade, ~~mais~~ é uma análise feita apenas em uma tarefa e não de ~~uma~~ aula completa, existe um interesse em ser um diferencial uma vontade de avançar, mudar conceitos, por, que o aluno espera algo de nós, é necessário ter respostas, sobre a aprendizagem deles que é o objetivo maior.

MARTA

Não quis realizar a segunda análise do vídeo