



Educação. Revista do Centro de Educação

ISSN: 0101-9031

claubell@terra.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Penha Esteves, Maria da; Chaves, Eneida Maria

A reflexão da prática como um dos subsídios para a formação do professor de ensino fundamental

Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 31, núm. 1, 2006, pp. 175-192

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, RS, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257012>

- ▶ [Como citar este artigo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Mais artigos](#)
- ▶ [Home da revista no Redalyc](#)

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A reflexão da prática como um dos subsídios para a formação do professor de ensino fundamental¹

Maria da Penha Esteves*

Eneida Maria Chaves**

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir a importância da reflexão da e sobre a prática docente como um dos requisitos básicos para a formação, tanto inicial quanto continuada, do professor das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Discute também o papel do registro como elemento facilitador dessa reflexão. Para isso, fundamenta-se em alguns teóricos que defenderam a reflexão sobre a ação pedagógica como oportunidade ímpar de preparação para o trabalho docente. Finalmente, analisa os depoimentos, no grupo focal e em entrevista individual, de uma egressa do Curso Superior de Formação de Professores (CSFP).

Palavras-chave: Formação Inicial e Continuada. Prática Docente. Professor Reflexivo. Registro da Prática.

Reflection on the practice as one of the subsidies to the formation of the elementary school teachers

Abstract

This article aims at discussing the reflection on and about teacher's practice as a basic requirement to the initial and continuous formation of teachers. It also discusses the role of the diary as a facilitating element for this reflection. In order to achieve this goal, the work is based on a few theoreticians who have claimed the reflection upon the pedagogical practice as a unique opportunity for the formation of teachers. Finally, it analyses the statements given by a former CSFP student, during the focal group and one individual interview.

Keywords: Initial and Continuous Education. Teaching Practice. Reflective Teacher. Diary.

* Profa. Mestre em Educação (Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona – Cuba), Professora Aposentada da Faculdade de Educação/CBH/UEMG e Professora do Curso de Pedagogia da FCH/FUMEC.

** Ph.D. em Lingüística (Indiana University – EUA), Professora Aposentada da Universidade Federal de São João Del-Rei, Pesquisadora Visitante na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG) e Bolsista da FAPEMIG.

1 Introdução: objetivos da pesquisa e fundamentos teóricos do processo de formação

A formação docente se apresenta seguramente como um dos desafios mais freqüentes postos à educação, nos dias de hoje. É na área da formação de professores para o ensino fundamental que este artigo quer destacar a questão da reflexão da prática docente como um dos requisitos básicos para a formação do professor reflexivo e para a educação continuada do mesmo.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa etnográfica que se propôs examinar se as professoras egressas do *Curso Superior de Formação de Professores* – CSFP –, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais em Convênio com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais de 1997 a 1999, incorporaram às suas práticas docentes os princípios teórico-práticos trabalhados no decorrer do processo de formação: a relação teoria-prática, a prática reflexiva e a inter e a transdisciplinaridade no tratamento dos conteúdos curriculares. Na coleta de dados, foram utilizados vários procedimentos que se completaram: a técnica de grupos focais, observação das práticas de quatro egressas e entrevistas individuais semi-estruturadas e gravadas. Foi realizada uma análise de conteúdo que se pautou pelas orientações de Bardin (1994), de Laville & Dionne (1999) e de Franco (2003). As questões orientadoras da pesquisa conduziram a duas categorias mais abrangentes: (1) avanços e inovações na prática pedagógica e (2) contribuições específicas do CSFP. Foi também necessário o estabelecimento de algumas sub-categorias: 1) articulação teoria e prática; 2) reflexão sobre a prática; 3) tratamento inter e transdisciplinar dos componentes curriculares; 4) inserção na comunidade escolar; e 5) relação professor-aluno.

Durante o processo de formação desencadeado no CSFP, foi introduzido um registro diário para sistematizar a reflexão da prática das alunas-professoras. Por essa razão, este artigo tem como objetivos discutir a importância da reflexão da e sobre a prática na formação do professor das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e também evidenciar o papel do registro diário como forma de auto-aperfeiçoamento no processo de construção profissional. Assim, analisa os depoimentos, no grupo focal e na entrevista individual, de uma egressa do CSFP, aqui denominada de Bertha, nome fictício a fim de se preservar a identidade da investigada.

Nóvoa (1991), um dos estudiosos da área de formação de professores, critica que, ao longo da história, a formação desses profissionais tem oscilado entre *modelos acadêmicos* – centrados em instituições e em conhecimentos considerados “fundamentais” – e *modelos práticos* – centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. Propõe formas de superação dessa dicotomia, através da adoção de modelos profissionais, que se baseiem em parcerias entre as instituições de ensino superior e as escolas. Insiste que a formação de professores seja repensada e reestruturada como um todo,

abrangendo as dimensões não apenas da formação inicial, como também da formação contínua ou continuada. Para atingir esse objetivo e responder às necessidades centrais da formação, Universidades e escolas precisam trabalhar juntas montando dispositivos organizacionais articulados que definam as novas figuras profissionais e valorizem os espaços da prática e da reflexão sobre a prática.

Nóvoa complementa com algumas recomendações importantes: 1) que se deve investir na pessoa do professor, estimulando-lhe uma postura crítico-reflexiva, e 2) que seja dado estatuto ao “saber da experiência”, porque o processo de formação não se constrói por acumulação de conhecimentos e técnicas, mas, sim, através de um “trabalho de reflexividade crítica” sobre as próprias práticas e de um trabalho de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Assim, a formação deve ser um processo que se constrói e se reconstrói constantemente, interativa e dinamicamente, num espaço em que haja lugar para o diálogo entre os professores com vistas ao relato de experiências e ao “compartilhamento” de saberes.

Os estudos da prática docente nos remetem a uma área do conhecimento social – a análise do cotidiano da escola – que adquiriram nos anos 70 importância crescente. Entre outros autores, destaca-se Heller (1997) porque, ainda que em seus estudos não se refira à realidade escolar (analisa outros fatos da vida social), oferece elementos conceituais que permitem investigar o cotidiano escolar. A análise da vida cotidiana oportuniza o melhor entendimento da natureza dos processos constitutivos da realidade escolar e, ao mesmo tempo, permite a articulação deste processo com os fenômenos sociais mais amplos, que ocorrem em um determinado momento histórico (SALGUEIRO, 1998).

Focalizando os princípios da reflexividade do professor, um nome se tornou, desde o início dos anos 90, referência obrigatória: Donald Schön, estudioso americano, cujos pressupostos teóricos são difundidos e analisados no meio acadêmico como uma entre tantas contribuições à formação de professores, principalmente a partir da publicação de um capítulo de livro voltado especificamente para essa questão (SCHÖN, 1992), como será discutido a seguir.

1.1 O papel da reflexão sob a perspectiva de Donald Schön

Schön (1992, 2000) busca fundamento para suas análises sobre reflexividade na teoria da indagação de John Dewey. Apesar de suas proposições iniciais estarem voltadas prioritariamente para a formação de profissionais reflexivos das áreas de arquitetura, desenho e engenharia, a contribuição de Schön tem sido considerada significativa também para a formação de professores, sobretudo por sua crítica ao modelo vigente, fundamentado no princípio da racionalidade técnica, e por sua defesa da

formação do *practicum reflexivo*. Schön parte de algumas premissas básicas, como: 1) existe um núcleo central de “talento artístico” inerente à prática de profissionais competentes; 2) esse talento é também uma forma de saber; e 3) a prática profissional, enquanto lida com situações de incerteza, singularidade e conflito, pressupõe a conjugação de vários tipos de artes e conhecimentos. O termo “talento artístico profissional” é usado para se referir àqueles tipos de competências que profissionais têm necessariamente que demonstrar no confronto com situações práticas únicas, ao mesmo tempo incertas e conflituosas. O objetivo da proposta de um “ensino prático reflexivo” é “ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática” (SCHÖN, 2000, p. 25). No caso específico do processo ensino/aprendizagem, cabe ao professor a responsabilidade da construção da ordem na sala de aula, através de movimentos alternados entre rotinas e improvisação.

Em estudos anteriores, Schön já havia distinguido os três processos – que não são independentes, mas que se completam garantindo “intervenção prática racional” – integrando o *pensamento prático* do profissional que com ele enfrenta situações conflitantes da prática: 1) o *conhecimento-na-ação*; 2) a *reflexão-na-ação*; e 3) a *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação*.

O primeiro deles, o *conhecimento-na-ação*, conhecimento tácito implícito na atividade prática orientando toda e qualquer atividade do homem, manifesta-se no saber fazer. O indivíduo aprende a executar atividades complexas sem, no entanto, ser capaz de descrever em palavras o seu fazer. Esse conhecimento tácito, intuitivo e espontâneo assume papel importante para todos os profissionais, principalmente aquele do ensino que deve passar a adotar uma postura constante de prestar atenção, ser curioso e saber ouvir; deve, enfim, atuar como uma espécie de “detetive” que procura descobrir por que o aluno fez ou disse certas coisas de um jeito e não de outro.

Quanto ao segundo processo, a *reflexão-na-ação*, o indivíduo, na vida cotidiana, sempre pensa sobre o que faz ao mesmo tempo em que faz, ou seja, reflete na ação, estabelecendo um “diálogo” com a situação problemática, delimitado pelas situações/pressões espaciais e temporais e pelas solicitações psicológicas e sociais do contexto. Ao executar ações, pode ser apanhado de surpresa pelos resultados inesperados que não se encaixam nas suas categorias de “conhecer-na-ação” e que o levam a refletir dentro do presente-da-ação, sem que necessariamente precise usar palavras. Essa reflexão-na-ação tem função crítica fundamental na medida em que se questiona a estrutura dos pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Como analisa Pérez Gómez (1992), dá-se nesse momento “... um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação” (p. 104). No caso específico da formação do profissional da educação, a reflexão-na-ação constitui processo

de grande riqueza e instrumento importante de aprendizagem, porque representa o primeiro espaço de confrontação com o problema na prática: refere-se a processos de pensamento realizados no decorrer da ação, quando sente necessidade de analisar uma situação problemática e tem que desenvolver experiências para conseguir respostas mais adequadas. Como o contexto psicossocial está em contínuo movimento de mudança, o professor enfrenta muitos problemas de natureza prática que requerem soluções específicas. Para isso, tem que estabelecer um *diálogo reflexivo* com a situação problemática enfrentada na prática, conjugando inteligente e criativamente conhecimentos e técnicas. Conforme Schön (1992, 2000) tem enfaticamente defendido, esse diálogo acaba por conduzir à criação de um conhecimento específico ligado à ação que só pode ser adquirido em contato com a prática.

Quanto ao terceiro processo, a reflexão na e sobre a ação, esta se dá também *a posteriori* quando o indivíduo analisa as características e processos da sua própria ação após ter vivenciado uma situação problemática. Utiliza-se dos seus conhecimentos para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções realizadas anteriormente. Também chamada de “reflexão crítica”, acontece quando o profissional encontra-se numa posição mais confortável em que, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode, então, aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise de que dispõe para entender melhor sua prática e poder reconstruí-la. Como Zeichner (1992) enfatizou, quando o professor é reconhecido como competente para refletir sobre o seu fazer e modificá-lo, “o ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada” (p. 126). Ou como Schön (2000) postulou com veemência:

Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática (p. 39).

Schön propõe – conforme destacado por Tardif (2002) – uma concepção “construcionista” da realidade, capaz de sustentar, no caso do profissional da educação, o seu processo de reflexão na ação ao confrontar situações problemáticas e encontrar não uma solução única para um problema específico, mas antever várias possibilidades. Reitera-se o argumento de que a aprendizagem requer uma fase de confusão: ao professor reflexivo, compete “compreender” a confusão dos alunos e dar valor a ela. Conseqüentemente, a resposta não pode ser uma única correta; se assim for, não haverá lugar para a “confusão”, mas apenas para o saber que o professor detém e que o aluno deve aprender. O professor competente atua realizando reflexões constantes

sobre sua ação, experimenta, cria, inventa, corrige, num “processo dialógico” constante com a realidade. Schön defende ainda a importância da interação interpessoal com um aluno ou grupo de alunos: o professor precisa aprender a ouvir os alunos e a fazer da escola um lugar em que essa postura seja possível, desenvolvendo uma prontidão para a escuta sem se sentir “ameaçado” pelas intervenções dos aprendizes.

Os três tipos de processos descritos por Schön são sintetizados por Pérez Gómez (1992) que reafirma a importância do pensamento prático do professor e o fato de que “o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional” (p. 110), incorporando e transcendendo o conhecimento da racionalidade técnica. Em síntese, Schön (1992) propõe um processo de formação profissional que torne o professor mais capaz de refletir na e sobre a sua prática; defende um *practicum reflexivo*, em que o aluno-professor *aprende fazendo*, em que começa a praticar, juntamente com os que estão na mesma situação, antes mesmo de compreender racionalmente o que está a fazer. “Num *practicum reflexivo*, os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos” (SCHÖN, 1992, p. 89). Esse estudioso destaca também as dificuldades para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, devido principalmente à epistemologia da prática sedimentada na escola, por força da influência da racionalidade técnica que prevê que o professor deva enfrentar problemas concretos encontrados na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Segundo a análise de Pérez Gómez (1992), a reforma americana possibilitou a aplicação das teorias de Schön à formação de professores, ao afirmar que a epistemologia da prática por ele defendida “propicia uma reflexão e uma ação eficaz” no enfrentamento dos problemas cotidianos.

A partir deste ponto, vamos nos reportar aos objetivos da pesquisa sobre as contribuições do *Curso Superior de Formação de Professores* – CSFP – para a formação superior de docentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo o papel da prática reflexiva e do registro como estratégia capaz de propiciar a reflexão sobre a ação cotidiana.

2 Apresentação e discussão de dados retirados de depoimentos gravados

2.1 O papel do registro numa prática reflexiva

A análise da natureza e dos pressupostos teóricos do *Curso Superior de Formação de Professores* – CSFP – que se destinou a professores que exerciam o magistério de Ensino Fundamental nos anos iniciais, como regentes da sala, seja na rede estadual, seja na rede municipal de ensino, conduz para a constatação de que este constituiu uma situação muito rica para as aulas na FaE/CBH/UEMG, porque pôde-se partir da prática das alunas para a

sistematização teórica em classe e voltar à prática já transformada e transformadora da realidade. Essa oportunidade raramente ocorre nos cursos regulares de formação em que se desenvolve um currículo formal, cujos componentes e atividades de prática muitas vezes são distantes da realidade da escola e da experiência dos alunos em formação que, em sua maioria, nem sempre estão na docência.

A atuação da professora de “Mediação Didática”², no referido Curso, permitiu trabalhar como um dos objetivos pretendidos, nesse componente curricular, a percepção pelas alunas de que os elementos do processo de ensino não podem ser tomados isoladamente, mas devem estar bem articulados entre si e com a realidade em questão. Na tentativa de não se fazer um trabalho linear, foi proposto um caminho inverso – a aula se fazia a partir da análise e discussão das práticas trazidas pelas alunas de suas respectivas salas de aula. A cada situação colocada, fazia-se a reflexão e buscavam-se, na teoria, as explicações pertinentes, construindo-se o caminho ao longo dos três anos do curso. Para sistematizar essa prática, foi introduzido o **registro** das ocorrências de aula pelas alunas, denominado “diário de classe”, não o diário oficial da escola, mas, sim, um “diário de bordo”, ou caderno de campo, bem pessoal.

A despeito das resistências, muitas alunas dedicaram-se à tarefa e obtiveram resultados surpreendentes. Num programa de assessoria realizado em uma das escolas alvo das visitas da equipe responsável pelo CSFP, foi instaurada a experiência do diário em que se utilizou um vídeo organizado pelo CAP (Centro de Aperfeiçoamento do Professor), da Rede Municipal, em que já estava documentada uma experiência docente com os registros sistemáticos.³ Bem cedo, com as leituras realizadas (ZABALZA, 1994), percebeu-se a necessidade de se socializar a experiência individual do registro, o que era feito nas aulas de “Mediação Didática”, quando foi também sugerido que essa experiência fosse reproduzida nas escolas de origem das alunas.

O objetivo central do diário é permitir ao professor, que registra diariamente as ocorrências de sala, um distanciamento de sua prática. Ao voltar à leitura do registro, fará necessariamente uma reflexão e, aí, apontará ele mesmo as falhas, os sucessos, as dúvidas, os dilemas, as contradições de sua própria prática, podendo fazer uma proposta de mudança. Os momentos do registro constituem, pois, oportunidades de auto-crítica, que levam ao auto-aperfeiçoamento.

Esse trabalho solitário, embora necessário, pode ser considerado insuficiente quando se leva em conta o caráter social da educação; daí, a importância do confronto grupal, em que haverá certamente o enriquecimento de cada um, pela troca de informações das várias experiências vivenciadas no trabalho docente. Além disto, é importante realçar o poder de ajuda do grupo, pois, no trabalho coletivo, o indivíduo é estimulado a crescer, a participar, enfim,

a criar. Por isso, torna-se importante a socialização das dúvidas, dos acertos, dos questionamentos com os pares da própria escola, o que pode ser feito, periodicamente, nas reuniões de estudo. Esse tipo de socialização profissional contribui, sem dúvida, para a construção do professor reflexivo, na formação inicial, e para o auto-aperfeiçoamento do docente na educação continuada.

Em se tratando de formação continuada, Guarnieri (1999) afirma que “o conhecimento de si próprio como pessoa é um processo que vai sendo construído no âmbito da prática pedagógica e da reflexão que se faz dela” (p. 146). Essa autora enfatiza, ainda, que as atividades de sala permitem à professora extrair alguns princípios, inclusive éticos, para a sua atuação, enquanto vai desencadeando o processo de relacionamento dos conhecimentos adquiridos na formação com os que foi acumulando em sua atuação cotidiana. Assim, vai realizando um duplo distanciamento e reflexão da sua prática com a reelaboração desses conhecimentos, mas sob a ótica da experiência prática. Para melhor entender a importância da atitude reflexiva, pode-se também buscar as contribuições de Vygotsky (1989), quando destaca que o desenvolvimento se dá no processo de educação e ensino e não fora dele. O conceito de zona de desenvolvimento proximal, por ele desenvolvido e já conhecido, parece bastante útil para a compreensão da prática observada. É isso que Ambrosetti (1999) realça quando toma a aprendizagem como processo de reflexão.

As pesquisadoras André e Darsie (1999) propõem a escrita do diário pelos alunos como uma nova prática de avaliação, no atendimento às diferenças. Essa decisão de utilizar o diário reflexivo como instrumento de avaliação e de investigação didática partiu da experiência de uma das professoras (DARSIE, 1996, 1998) que comprovou a eficácia desse tipo de procedimento num trabalho de formação inicial de docentes. Assim, percebe-se que, à mesma época em Belo Horizonte no desenvolvimento do CSFP, fazia-se também a experiência com o uso dos diários, o que vem mais uma vez ratificar a importância da reflexão para o trabalho docente, podendo o mesmo sofrer vários desdobramentos.

Na busca de embasamento teórico para a experiência desenvolvida durante o CSFP⁴, o trabalho de Zabalza (1994), realizado no Departamento de Didática e Organização Escolar da Universidade de Santiago de Compostela, muito contribuiu para uma compreensão melhor do uso dos “diários de classe” ou “Diários de aula”. Entre os objetivos propostos por Zabalza em sua obra, tomou-se como ponto de partida aquele que considera os diários como instrumento adequado para veicular o pensamento dos professores, permitindo-lhes auto-explorar sua atuação profissional, auto-proporcionando-lhes feedback e estímulos de melhoria. Permite-lhes também desenvolver a consciência individual de sua própria experiência (BERK, 1980, segundo o estudo de ZABALZA, 1994).

No decorrer da ação docente, depara-se com demandas de várias

naturezas e complexidade também diversificada: o professor pensa e por isso não é autômato, nem um prático (no sentido absoluto). Zabalza (1994), analisando o estudo de Clark e Yinger (1979), chama a atenção para o fato de que a reflexibilidade opõe-se à reatividade. O professor é alguém que continuamente controla a situação, processa a informação sobre a mesma e toma decisões com base na observação dos alunos. A questão que se coloca é saber quanto há de reflexão e quanto há de reação, sendo que o ensino reflexivo é o que mais interessa aos programas de formação.

Outra demanda refere-se ao profissionalismo dos professores. Não basta que pensem, mas que o façam como profissionais das ações que executam: “profissional é o que sabe o que faz e por que o faz e além disso está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível” (ZABALZA, 1994, p. 31). Zabalza ainda realça que a atuação dos professores dirige-se por seus pensamentos (juízos, crenças...). Por isso, numa investigação é importante clarificar como estão interligados pensamento e ação, questão teoricamente complexa e metodologicamente de difícil acesso.

No trabalho com os diários, é importante levar em conta duas grandes dimensões de ação do professor – o modelo de processamento da informação e o modelo da tomada de decisões, nos três grandes momentos da ação docente: planejamento ou ensino pré-ativo; atuação ou desenvolvimento da instrução ou ensino interativo; e avaliação ou ensino pós-ativo. É preciso, ainda, considerar os vários espaços ou campos do universo cognitivo dos professores (crenças, juízos, perspectivas, teorias implícitas e outros). O conteúdo do pensamento dos professores é o ponto central da pesquisa de Zabalza, porque no fundo o que ele pretende obter, a partir dos diários, é um reflexo do universo interno dos professores.

Embora o conhecimento do pensamento dos professores também interesse a esta pesquisa, quando se trabalhou com os diários, foi-lhes dado um outro significado – através da reflexão da prática, a partir da escrita do diário, pretendia-se possibilitar ao professor um instrumento de auto-aprfeiçoamento. Nosso objetivo, a partir deste ponto, é fazer algumas considerações, procurando analisar, pelos dados colhidos no grupo focal e na entrevista individual, se a professora Bertha conseguiu se apropriar do princípio do “professor reflexivo”, conforme postulado no CSFP.

2.2 Considerações sobre a reflexão prática na trajetória de uma egressa do CSFP

Uma análise preliminar dos dados nos leva a observar que provavelmente as discussões do referencial teórico apresentado no CSFP teriam provocado mudanças na postura da professora investigada. Ela admite que, anteriormente, não sabia bem em que fontes poderia se basear para esclarecer dúvidas surgidas no trabalho cotidiano da escola, mas, a partir de uma possível

abertura, teria iniciado um processo de busca de respostas para suas indagações, como sugere o depoimento a seguir:

Agora, eu sempre vou à procura! Eu tinha minhas dúvidas. Não sabia onde procurar. Corria na escola atrás da supervisora e pedia: "Pelo amor de Deus faz um pronto-socorro de português que eu não estou sabendo isso". Ela respondia: "Ah não! Olha no dicionário". E eu dizia: "Mas o dicionário não ensina a separar as sílabas. O dicionário não ensina nada!" "Então, vai à biblioteca". Eu nunca tinha tempo e, se eu fosse, os meninos saíam pela janela. Depois, eu fiquei assim: já sei onde vou buscar, leio muito, leio jornais, revistas (Profa. Bertha: 2º Grupo Focal).

Mais adiante, a professora reforça as prováveis mudanças que teriam ocorrido na sua postura como resultado da sua participação no CSFP, particularmente a sua disposição em buscar esclarecimento para suas dúvidas. Comenta que, de uma atitude de intransigência e de reação ao novo, passou a buscar mais, a indagar mais.

Eu acho que foi positiva a convivência com os professores aqui do curso e nós aproveitamos muito, porque a gente já não era mais criança. Foi porque tinha necessidade, queria aprender, a gente tinha as necessidades não sabia onde correr, onde procurar. Hoje não, eu vejo a dificuldade, sei o que está acontecendo, onde vou buscar e vou dar resultado. Sei das dificuldades, sei o que está passando, sei onde vou buscar recurso, o que eu vou fazer. Se eu não encontrar, eu invento, mas eu dou jeito (Profa. Bertha: 2º Grupo Focal: grifos nossos).

Esse trecho sugere que a convivência com os colegas e professores do CSFP exerceu influência na sua prática e contribuiu para que se tornasse mais aberta ao conhecimento novo. Hoje, sente-se mais capaz para buscar respostas para suas indagações e dificuldades e construir novos caminhos que dêem conta de uma intervenção pedagógica apropriada para o momento. Percebe-se que é capaz de vencer as dificuldades físicas, os implícitos do cotidiano da sua sala, através da improvisação. Quando enumera os elementos dificultadores da sua ação pedagógica, recorda-se de que, muitas vezes, chega à escola com um planejamento, mas encontra o xerox quebrado e a copiadora sem tinta. Daí, é obrigada a substituir a atividade planejada por outra. Transfere aquela atividade para o dia seguinte, rodando o material no mimeógrafo que tem em casa ou pagando o material xerografado do próprio bolso, uma vez que quer "agilizar as coisas". Ainda que não possamos caracterizar sua *reflexão sobre a ação* como resultado de diálogos seus com suas colegas, provocados pelas situações de conflito que surgem no dia-a-dia da sala de aula, em vários momentos a professora investigada insinua que reflete sobre as decisões que

toma para resolver as dificuldades diárias, como sugerem os depoimentos transcritos.

Embora não exista um trabalho coletivo dentro da escola, embora as reuniões pedagógicas não aconteçam com a freqüência que os professores gostariam, embora o administrativo suplante o pedagógico e tire o espaço da reflexão nas poucas reuniões que acontecem no decorrer do ano letivo, não se pode negar que existam interações dialógicas entre as professoras do mesmo turno, momentos em que são relatadas suas experiências. Elas se reúnem por elas mesmas, trocam idéias e expõem problemas. Chegaram a pedir para a inspetora um horário quinzenal para se reunirem, mas, algumas vezes, isso não acontece, porque os pais, apesar de avisados, nem sempre vão pegar os filhos. O depoimento a seguir exemplifica o esforço das professoras em socializarem experiências:

Antes, era cada uma em sua sala, portas fechadas, cuidando da sua vida e não tinham entrosamento. Hoje não, não se faz nada sem o outro! A gente trabalha com turno, em séries. Mas aquele entrosamento existe, porque fazer sozinho não tem como. No início, quando começamos a trabalhar, éramos formadas para trabalhar como “muralhas”, por séries. [...] Já estava todo mundo cristalizado, sozinho em sua “casca”. Agora, acabou isso! Reúne, conversa, seja lá que assunto for, mesmo fora da escola (Profa. Bertha: 2º Grupo Focal).

Especialmente na parte final desse depoimento, a professora indica que percebe mudanças na sua própria prática. Essa percepção é confirmada na entrevista gravada, quando se mostra capaz de analisar a sua postura antes do CSFP e as mudanças que teriam ocorrido após o curso. Reconhece que, no início do curso, mostrava-se mais avessa à teoria, mais resistente, postura que foi mudando gradativamente, pois foi se abrindo, foi “saindo da casca”, como repetiu várias vezes:

[...] antes de fazer o curso, eu era muito radical à teoria. Eu tinha muito medo do novo e das consequências. Todo mundo de frente para o desconhecido tem medo, [...] Um fala assim: “o time que está ganhando não precisa mexer. Está tudo bom.” Então, eu era contra muita coisa, depois o curso me deu uma abertura maior. Eu fui tentar ver, você vai na teoria nova, você olha, não deu certo? Você só sai catando o que acha que é o melhor de cada coisa. Lutei o máximo (Profa. Bertha: entrevista gravada).

Este depoimento reforça, como já colocado anteriormente, que aprendeu a buscar respostas para suas indagações, posição que confirma quando, na entrevista, diz, com bastante firmeza, que se sente uma profissional diferente depois de ter participado do curso: “Porque eu não mudei o mundo,

eu mudei meu jeito de aplicar. [...] O jeito de caminhar, e caminho mesmol Mas o jeito de caminhar é diferente" (grifos nossos).

Diante da nossa insistência para que elencasse em que aspectos o CSFP teria influenciado sua prática, ela reafirmou que de uma postura reacionária e radical caminhou para a aquisição de uma competência que apenas o Curso Normal não lhe teria propiciado:

[...] só com o Curso de Formação, como os antigos que têm o Curso Normal, a gente não tem a capacidade de saber o porquê que esse menino está assim, o que eu posso fazer para melhorar, não tem essa visão. Depois que a gente faz um curso, depois que lê muito – a gente tem que ler muito – é que a gente entende: isso aqui é melhor para esse menino, eu sei onde foi que queimou etapa lá atrás. Aí, vamos de novo pegar o fio da meada e fazer o tecido de novo. Essa competência é claro que eu não aprendi no Curso de Formação do interior, que não dá nenhuma competência (Profa. Bertha: entrevista gravada).

Mais à frente, explicita claramente que o CSFP contribuiu para “abrir a sua cabeça”, fazê-la “deixar de ser radical e aceitar tudo, ver que tudo é natural”:

E a gente tinha assim que ter a competência de escolher o que é melhor no momento para a sua turma, condições de lidar, de detectar onde está o problema na alfabetização da sua turma. Isso aqui, os meninos precisam de isso, isso e isso, tipo assim, não um médico, mas aquele que escreve um laudo todo dia, esse remedinho e também esse, tipo assim [...] (Profa. Bertha: entrevista gravada).

O depoimento insinua que essa docente ficou mais atenta para os diversos estágios de construção do conhecimento de seus alunos. É recorrente a sua insistência em estar analisando o que os alunos aprenderam, se ela, enquanto mediadora do processo de aprendizagem, errou, e se errou tentar modificar, buscando respostas mais adequadas e procurando descobrir caminhos que levem os alunos ao aprendizado da leitura e da escrita. Mesmo que não seja capaz de fazer reflexões como Zeichner propõe que o professor desenvolva, pode-se depreender das afirmações da professora investigada que passou a adotar uma postura mais reflexiva, questionando se a atitude tomada diante de determinada situação foi apropriada para resolver o impasse pedagógico:

Eu senti [...] coisas que eu fazia [...] “nossa eu fazia isso! Meu Deus!” Então, eu não faço mais. Você está entendendo? E você a vida inteira vai fazendo reflexões

da sua prática. _Se eu fosse continuar trabalhando, eu ia encontrar muita coisa que eu não deveria fazer, [...] Porque quando a pessoa tem conhecimento ou tem determinadas atitudes... (Profa. Bertha: entrevista gravada: grifos nossos).

É importante pontuar também que a professora investigada relata ter desenvolvido o hábito do registro escrito do diário, prática bastante incentivada durante o CSFP. Afirma que faz o registro para si mesma, anotando dúvidas, indagações e possíveis erros, sobretudo, para se certificar das falhas que percebe em sua própria prática; para essa finalidade, informa que tem um caderno para registro, onde planeja, anota os incidentes críticos do dia e as dificuldades encontradas. Percebe-se que descobriu a importância do registro, embora não utilize todas as suas possibilidades, conforme as contribuições de Zabalza (1994), já trabalhadas anteriormente neste artigo:

Eu registro para mim, porque às vezes você vai falar alguma coisa e é mal interpretado; outra hora, você faz uma colocação, ou você está nervoso, agitado ou injuriado com alguma coisa e não coloca bem o problema e dá muitas interpretações. Então, eu tenho o registro das minhas falhas, do que eu acho que eu não devo mais [fazer]. Tenho o registro dos meus alunos, como eles estão na sala, se eles melhoraram (Profa. Bertha: entrevista gravada: grifos nossos).

Durante o período das observações, foi solicitado a uma criança o seu caderno, com a finalidade de se desvelar melhor as formas como a professora conduzia o processo ensino-aprendizagem. Entre vários elementos que chamaram a atenção das pesquisadoras, havia uma observação a tinta "Leu 13-05-2004" que tinha provavelmente sido feita pela professora referindo-se ao progresso da aluna, o que ratifica a sua afirmação relacionada com o registro.

Em outro ponto da sua entrevista, a professora Bertha esclarece melhor em que situações faz reflexões sobre as atitudes ou as decisões que toma em sala de sala, e se pode contar com as colegas para compartilhar dúvidas e dificuldades:

Nós temos reunião pedagógica, agora este ano quase não está tendo, porque tem o administrativo no meio e atrapalha nossa reunião pedagógica. Eu fico seca para conversar, pôr para fora e trocar idéia com as minhas colegas: "Socorro me ajuda!" Mas a gente tem oportunidade de reunir, cada uma expõe o seu problema, eu também, mas eu trabalho mais com a professora que é do pré, porque são as vizinhas. Até fora do horário a gente conversa. Os outros não, pegam a sua mochila e

vão saindo, os professores do horário. Nós conversamos por telefone, na porta da sala, quando ela sai de lá pra trocar idéia (grifos nossos).

O período que passamos na escola nos levou à confirmação de que, apesar de não existirem espaços coletivos para formação em serviço e/ou socializações de experiências, existe interação entre as colegas mais próximas que trabalham no mesmo turno e dividem o mesmo corredor. Ainda que não haja horários pré-determinados para trocas, ainda que as colegas tenham que sair correndo para outras escolas, ainda que os horários de encontro não coincidam, trocas esporádicas acontecem na hora do café, nos corredores ou nas portas das salas. Nesses momentos, elas socializam o material em uso nas atividades de sala de aula, os exercícios elaborados para um determinado estágio, assim como encontram “tempo” de fazerem reflexões sobre a situação da escola como um todo e sobre a própria situação profissional.

Percebe-se, pelos depoimentos gravados (no grupo focal e na entrevista) e pelos diários de campo provindos do período das observações, que não há nessa escola um trabalho coletivo, mas alguns projetos grupais podem ser destacados, principalmente o que se pautou pela preocupação em resolver os problemas de aprendizagem dos alunos de 5ª série que não podiam ser considerados alfabetizados, uma vez que não tinham domínio nem da leitura nem da escrita. Vindos de diferentes escolas, o nível de letramento desses alunos provocava perplexidade. Colegas professoras pediam ajuda umas às outras para encontrarem uma solução para esse impasse. A professora investigada – com mais de vinte anos lidando com classes iniciais – se propôs ajudar: levou algumas leituras de seus alunos (crianças de 6 anos) e verificou que alguns meninos de 5ª série não davam conta de decodificarem e muito menos de interpretarem o conteúdo desse material. Diante dessas constatações, o grupo de professores decidiu elaborar um projeto especificamente voltado para essa clientela, visando a recuperá-los e ajudá-los a vencerem as etapas que não conseguiram transpor, como confirma o depoimento a seguir:

O projeto principal nosso, que a gente vai reunir, que a gente vai trabalhar até dia vinte e dois [de dezembro de 2004], é para alfabetização desses meninos de quinta série: encontrar uma maneira para eles aprenderem a ler, porque não justifica mais, todos adolescentes voltarem para as séries iniciais. Desse modo, eles vão ser tratados de forma diferenciada, o currículo deles vai ser diferenciado (Profa. Bertha: entrevista gravada).

Percebe-se não apenas sua disposição em ajudar a resolver o impasse criado pelas dificuldades desse grupo de alunos, como sua consciência das diferenças individuais e do papel a ser desempenhado pela escola, cuja obrigação seria tentar reverter esse quadro de fracasso procurando meios

estratégicos para que o aluno se modifique, que tenha suas condições de aprendizagem melhoradas e que, enfim, aprenda.

3 À guisa de conclusão

Este artigo procurou apresentar subsídios para uma discussão sobre alguns pontos fundamentais da formação docente e discutir o papel da reflexão sobre a prática e do registro diário para o processo de formação inicial e continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, procedeu a uma análise de conteúdo dos dados relativos à reflexão sobre a prática, coletados por meio de grupo focal, entrevista individual e observações do cotidiano escolar de uma egressa do CSFP. Os resultados dessa análise sugerem que a proposta pedagógica do CSFP, ao priorizar os três pilares: articulação teoria e prática, formação do professor reflexivo e inter/transdisciplinaridade (Projeto CSFP, 1996), acenou para uma forma diferente de se fazer a formação docente e parece ter provocado mudanças na prática docente da participante investigada, influenciando-a na construção de sua própria identidade. Seu relacionamento com as colegas e com a própria administração da escola parece ter se revestido de novos significados.

A análise dos dados sugere, ainda, que essa professora desenvolveu o hábito da reflexão sobre o seu modo de atuação profissional, embora não se possa caracterizar sua reflexão sobre a ação apenas como resultado de diálogos seus com as colegas de trabalho, provocados pelas situações de conflito que surgem no dia-a-dia da sala de aula. Em vários momentos, a docente indicou que reflete sobre as decisões que toma para resolver as dificuldades diárias, os implícitos do cotidiano da sua sala. Percebe-se como uma profissional diferente depois de ter participado do CSFP e se mostra capaz de analisar a sua postura antes e depois do CSFP e evidenciar as possíveis influências e contribuições desse período de formação. Aparentemente, desenvolveu o hábito de parar e refletir sobre as decisões que toma, de fazer um registro por escrito, de buscar respostas mais adequadas para suas indagações, de analisar os próprios erros, de procurar descobrir caminhos que levem os alunos ao aprendizado da leitura e da escrita e de buscar meios para desenvolver um trabalho mais competente. Desse modo, não apenas teria descoberto a importância do registro escrito, como também teria aprendido a refletir sobre a própria prática, postura bastante incentivada durante o CSFP (ZABALZA, 1994).

Concluindo, talvez possamos afirmar que, ainda que possivelmente nem todos os objetivos traçados no CSFP tenham sido atingidos, o que se pode perceber, nos depoimentos constantes do grupo focal e da entrevista, confrontados com os dados provindos do período de observação, é que esse curso provocou mudanças tanto nas concepções de educação quanto nas práticas docentes da egressa investigada, levando-a a desenvolver uma postura mais reflexiva.

Referências

- AMBROSETTI, B. B. O “eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-105.
- ANDRÉ, M.; DARSIE, M. M. P. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças? In: ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999. p. 27-45.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1994.
- DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 99, p. 47-59, nov. 1996.
- _____. **A reflexão distanciada na construção dos conhecimentos profissionais pessoais do professor em curso de formação inicial**. 1998. Tese (Doutoramento em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Ed., 2003.
- GUARNIERI, M. R. O professor iniciante e o trabalho com as diferenças dos alunos. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999. p. 133-152.
- HELLER, A. **La sociología de la vida cotidiana**. 4. ed. Barcelona: Ed. Península, 1997.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto, Portugal: Porto Ed., 1991. p. 9-32.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição

Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

SALGUEIRO, A. M. **Saber docente y práctica cotidiana**: un estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro, 1998.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação/CBH. **Curso Superior de Formação de Professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental**: proposta encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Belo Horizonte, 1996.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação/CBH. **Proposta do corpo docente FaE - UEMG - Belo Horizonte, para a operacionalização do Curso Superior de Formação de Professores**. Belo Horizonte, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas dos professores. Porto, Lisboa: Ed. Porto, 1994

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

Notas

¹ A pesquisa intitulada *Contribuição do Curso Superior de Formação de Professores – CSFP – para a política de formação docente*, executada na Faculdade de Educação/CBH/UEMG, sob a coordenação da Profa. Dolores Maria Borges de Amorim, contou com a participação: da Profa. Dra. Eneida Maria Chaves, pesquisadora visitante sob os auspícios da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) a partir de agosto de 2004; de duas professoras da FaE: Maria da Penha Esteves e Maria Odília Figueiredo De Simoni; e de uma bolsista de iniciação científica Evangelia Maria Oliveira Rodrigues.

² As reflexões e a análise aqui desenvolvidas sobre a importância do “diário de classe” fazem parte do trabalho pedagógico desenvolvido pela Profa. Maria da Penha Esteves, responsável

Maria da Penha Esteves - Eneida Maria Chaves

pela disciplina “Mediação Didática” no CSFP e uma das autoras deste artigo.

³ Esse trabalho de assessoria a uma das escolas foi realizado em parceria com a professora de “Sociologia da Educação” do referido curso.

⁴ Reporta-se novamente ao trabalho da professora de “Mediação Didática”, mencionado anteriormente (nota 2).

Correspondência

Maria da Penha Esteves - Rua Grão Pará, nº 170/302 – Bairro Funcionários - 30.150-340 BELO HORIZONTE, MG.

E-mail: mapesteves@task.com.br

Eneida Maria Chaves - Avenida Contagem, nº 660/401 – Bairro Santa Inês - 31.080-000 BELO HORIZONTE, MG.

Telefones: (031) 3486-4093 (res.); (031) 8853-4513 (celular)
E-mail: echaves@ufs.edu.br ou eneidachaves@hotmail.com

Recebido em 14 de julho de 2005

Aprovado em 25 de abril de 2006