

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jaqueline Santos Picetti

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
DA ABSTRAÇÃO REFLEXIONANTE À TOMADA DE CONSCIÊNCIA**

Porto Alegre

2008

Jaqueline Santos Picetti

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
DA ABSTRAÇÃO REFLEXIONANTE À TOMADA DE CONSCIÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Fernando Becker

Porto Alegre

2008

RESUMO

PICETTI, Jaqueline Santos. **Formação continuada de professores: da abstração reflexionante à tomada de consciência.** Porto Alegre: UFRGS, 2008. 144f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

A tese de doutorado *Formação Continuada de Professores: da abstração reflexionante à tomada de consciência* tem como objetivo analisar o processo de tomada de consciência de professores, em formação continuada, e as possíveis transformações que ocorrem, a partir dele, no fazer pedagógico. O referencial metodológico utilizado é o da pesquisa qualitativa e participante. A coleta de dados ocorreu a partir de um grupo de estudos organizado especialmente para este fim, com professores de uma escola estadual de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. O estudo desse fenômeno grupal organizou-se a partir de três dimensões de análise: Processo de abstração: possibilidades de compreensão, criação e recriação de novas coordenações de ações na formação continuada de professores; Da ação à conceituação e da conceituação à ação: os caminhos percorridos na formação continuada de professores rumo ao processo de tomada de consciência; Teoria, questionamentos, trocas de experiências e de idéias. A principal fonte teórica desse trabalho foram os estudos de Jean Piaget sobre os processos de tomada de consciência e de abstração reflexionante. Os resultados dessa pesquisa apontam para a tomada de consciência que acontece, na formação continuada de professores, devido a alguns aspectos que se inter-relacionam: Primeiro, o planejamento dos estudos embasou-se na discussão das dificuldades, necessidades e experiências dos professores participantes; segundo, o indispensável estudo teórico num processo de formação continuada; terceiro, o trabalho coletivo dos participantes como desencadeador do processo de tomada de consciência. Constatou-se ao final da pesquisa que a transformação do fazer pedagógico acontece processual e lentamente na estrita dependência da tomada de consciência.

Palavras-Chaves: Tomada de consciência - Formação continuada de professores.
Transformação do fazer pedagógico - Abstração reflexionante.
Epistemologia genética.

RESUMEN

PICETTI, Jaqueline Santos. **Formación continuada de profesores: de la abstracción reflexionante a la toma de conciencia.** Porto Alegre: UFRGS, 2008. 144f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

La tesis doctoral *Formación Continuada de Profesores: de la abstracción reflexionante a la toma de conciencia* tiene como objetivo analizar el proceso de toma de conciencia de profesores, en formación continuada, y las posibles transformaciones que ocurren, a partir de él, en el hacer pedagógico. En este trabajo el referencial metodológico utilizado es la investigación cualitativa y participante. La recolección de los datos ocurrió a partir de un grupo de estudios organizado especialmente para esta finalidad, con profesores de una escuela estatal de una ciudad del interior de Rio Grande do Sul. El estudio de ese fenómeno grupal fue organizado a partir de tres dimensiones de análisis - Proceso de abstracción: posibilidades de comprensión, creación y recreación de nuevas coordinaciones de acciones en la formación continuada de profesores; De la acción a la conceptualización y de la conceptualización a la acción: los caminos recorridos en la formación continuada de profesores rumbo al proceso de toma de conciencia; Teoría, cuestionamientos e intercambio de experiencias e ideas. La principal fuente teórica de este trabajo fueron los estudios de Jean Piaget sobre los procesos de toma de conciencia y de abstracción reflexionante. Los resultados de esta investigación apuntan para la toma de conciencia que se dá en la formación continuada de profesores, debido a algunos aspectos que se interrelacionan: Primero, la planificación de los estudios tuvo como base las dificultades, necesidades y experiencias de los profesores participantes; segundo, el indispensable estudio teórico en un proceso de formación continuada; tercero, el trabajo colectivo de los participantes como factor desencadenante del proceso de toma de conciencia. Se constató al término de la investigación que la transformación del hacer pedagógico acontece de manera procesal y lenta en la estricta dependencia de la toma de conciencia.

Palabras-llave: Toma de conciencia - Formación continuada de profesores.

Transformación del hacer pedagógico - Abstracción reflexionante.
Epistemología genética.

ABSTRACT

PICETTI, Jaqueline Santos. **The continued formation of teachers: from reflecting abstraction to attainment of consciousness.** Porto Alegre: UFRGS, 2008. 144f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

The doctorate thesis *The continued formation of teachers: from reflecting abstraction to attainment of consciousness* has as objective to analyze the teachers' process of attainment of consciousness, in continued formation and the possible transformations that occur, starting from it, in the pedagogical realization. In this research it is used, as methodological reference the qualitative and participating research. The data collecting occurred with a study group specially organized for this purpose with teachers of a state school from Rio Grande do Sul countryside. The study of this group phenomenon was structured through three analyses dimensions: Abstraction Process: possibilities of comprehension, creation and re-creation of new coordination of actions in the continued formation of teachers; From action to conception and from conception to action: the way gone trough in the continued formation of teachers in the direction of the process of becoming conscious; Theory, questioning and exchange of experience and ideas. The main theoretical source of this work was Jean Piaget's studies about attainment of consciousness and reflecting abstraction. The results of this research indicate that the attainment of consciousness, in the continued formation of teachers, occurs because of some aspects that are interrelated: First, the studies planning had as basis the discussion of the difficulties, necessities and experiences of the participating teachers: second, the essential theoretical studies in a process of continued formation; third, the participants collective work as an activator the process of attainment of consciousness. By the end of this research, it was verified that the transformation of the pedagogical realization occurs through procedures and slowly and in straight dependency of the attainment of consciousness.

Key words: Attainment of consciousness - Continued formation of teachers.
Transformation in the pedagogical realization - Reflecting abstraction.
Genetic epistemology.

SUMÁRIO

1 TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	08
1.1 O NASCIMENTO DE UMA PESQUISADORA.....	08
1.2 O PONTO DE PARTIDA DA DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA.....	15
1.3 AS PESQUISAS DOS ÚLTIMOS CINCO ANOS (2002 A 2007) QUE ENVOLVEM A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	22
2 METODOLOGIA.....	33
2.1 PESQUISA QUALITATIVA E PARTICIPANTE.....	33
2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA – A ESCOLHA E A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES.....	35
2.3 ESTRATÉGIAS DE COLETAS DE DADOS.....	39
2.3.1 Grupo de estudos.....	39
2.3.2 Observação participante.....	42
2.3.3 Entrevista oral semi-estruturada.....	44
2.3.4 Reflexão escrita.....	47
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	50
3.1 ELABORAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	50
3.2 A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS PROFESSORES SUJEITOS DESTA PESQUISA.....	55
3.3 A RELAÇÃO ESTABELECIDADA COM O GRUPO.....	64
4 DA ABSTRAÇÃO REFLEXIONANTE À TOMADA DE CONSCIÊNCIA.....	69
4.1 O PROCESSO DE ABSTRAÇÃO NA TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	69
4.1.1 Categorias de abstração: empírica, reflexionante, pseudo-empírica e refletida.....	69
4.1.2 Processo de reflexionamento.....	73

4.1.3 A criação e a fonte de novidades: os dez patamares do reflexionamento.....	--
4.2 Como entender o processo de tomada de consciência a partir dos estudos de Jean Piaget?.....	77
4.2.1 Da periferia ao centro: aprofundando o mecanismo da tomada de consciência.....	80
4.2.2 Aprofundando os estudos sobre o processo de tomada de consciência.....	81
4.2.3 Como ocorre o processo do fazer e compreender na trajetória da construção do conhecimento?.....	84
4.2.4 O processo de fazer e compreender.....	86
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	89
5.1 PROCESSO DE ABSTRAÇÃO: POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO, CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO DE NOVAS COORDENAÇÕES DE AÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	90
5.1.1 Processo de reflexionamento vivido pela professora Ni.....	91
5.1.2 Abstração pseudo-empírica.....	92
5.1.3 Formação do pensamento reflexivo.....	93
5.1.4 O processo de reflexionamento da professora Val.....	96
5.1.5 Criação de novidades.....	99
5.2 DA AÇÃO À CONCEITUAÇÃO E DA CONCEITUAÇÃO À AÇÃO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES RUMO AO PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA.....	100
5.2.1 Possíveis equívocos.....	101
5.2.2 Transformação de esquemas de ação em conceituação.....	103
5.2.3 Tomadas de consciência.....	105
5.2.4 Construção de conceituações de ações futuras.....	107
5.2.5 Construção de novas operações sobre as precedentes.....	109
5.3 TEORIA, QUESTIONAMENTOS E TROCAS DE EXPERIÊNCIAS E IDÉIAS.....	110
5.3.1 A teoria no processo de conceituação.....	11
5.3.2 As indagações e o processo de equilíbrio.....	113
5.3.3 Nova forma de ver uma situação.....	115
5.3.4 O papel da teoria no avanço das conceituações.....	116

5.3.5 Transformações do fazer pedagógico.....	120
6 CONCLUSÕES.....	
BIBLIOGRAFIA.....	

1 TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

1.1 O NASCIMENTO DE UMA PESQUISADORA

O interesse pela educação vem desde a minha infância. Muito pequena, já me interessava por um local chamado “escola”. Minha mãe me incentivava dizendo que, quando tivesse sete anos¹, iria à escola aprender muitas coisas. Deu-se então o início de muitos sonhos e fantasias. Sonhava com um ambiente alegre, cheio de coisas para aprender e repleto de crianças para conhecer e brincar.

Havia uma grande expectativa no primeiro dia de aula (março de 1980). Enquanto outras crianças choravam, eu estava muito feliz e desejava que a aula começasse logo para que pudesse conhecer melhor os colegas e começar a aprender a ler e a escrever; mas, para minha desilusão, a primeira semana foi dedicada a testes (Teste ABC).

Após realizar todos os testes e ser classificada para a “turma 12”, descobri, alguns anos depois, a partir de observações e comentários das mães e professoras, que tinha sido colocada na turma das crianças que não havia alcançado os melhores rendimentos nos testes. Em meu imaginário infantil, tal situação maculava meu sucesso escolar. Contudo, os anos foram passando e me mantive como uma das melhores alunas das turmas das quais fiz parte. Tinha boas notas, me mantinha atenta em aula e adorava ir para a escola. Havia questões que eu não compreendia, mas que também não ousava perguntar por falta de espaço e momento para isso: Por que eu e alguns colegas temíamos tanto os professores, os auxiliares de disciplina e a direção? Como alguns colegas não tinham medo de serem expulsos da escola? (Procedimento usual dessa instituição na década de 1980). Posso dizer que, nesse momento iniciava-se meu processo de formação de pesquisadora, pois um ser questionador e curioso já se elaborava em meu ser e pedia para se manifestar.

Hoje compreendo que nossos temores tinham fundamento, pois, para qualquer atitude considerada errada na escola, éramos ameaçados de exclusão. Essa se dava por meio de documentos de suspensão e expulsão, instrumentos de controle dos alunos que a escola utilizava.

¹ Idade em que era permitida a entrada na primeira série do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino.

E assim foi o Ensino Fundamental e Médio: o ensino e a aprendizagem configuravam-se através da memorização dos conteúdos por parte dos alunos e da fala constante dos professores. Tanto num nível de ensino quanto no outro, a epistemologia que perpassava o processo de ensino-aprendizagem era a empirista, que traz como concepção a idéia de que o progresso intelectual é devido à pressão do meio exterior – pressão exercida pelos professores sobre os alunos.

Segundo essa concepção, as características do meio exterior são gravadas no espírito da pessoa, pouco a pouco. É ignorada a atividade intelectual em proveito da pressão exercida pelas coisas e pelas pessoas. A experiência impõe-se por si mesma, sem que o sujeito tenha de organizá-la, agir para constituir a própria experiência. A experiência é apenas recepção passiva (PIAGET, 1987).

É como se o sujeito (à época, eu e meus colegas) fosse uma folha em branco onde o meio imprime os “conhecimentos”. A aprendizagem é concebida como registro de dados exteriores (PIAGET, 1990). Por isso, havia a necessidade de manter os alunos em silêncio e prestando atenção no professor, pois ele era o centro do processo, o transmissor dos conhecimentos nós, alunos, meros receptores.

Durante o Ensino Médio, realizei reflexões e análises para descobrir a profissão que gostaria de seguir. Logo percebi que necessitava de uma profissão ativa e criativa, que permitisse trabalhar constantemente com pessoas, num espaço aberto e explorador. Surgiu a idéia de trabalhar com educação, o que garantiria minha permanência num ambiente que me dava muito prazer, apesar de existirem aspectos que não compreendia e dos quais discordava.

Ingressei, então, no curso de “Magistério Especial”². A maneira como entendia a educação foi reforçada durante as aulas nesse curso. Minha experiência com essa área tinha sido apenas como aluna. No decorrer do curso, os professores, sem mencionar teóricos, valorizavam uma pedagogia diretiva³ no cotidiano escolar. Ao longo do curso, concluí que havia encontrado a profissão ideal e, por essa razão, prestei vestibular (1992) para Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, conseguindo aprovação.

² Curso direcionado para pessoas que já havia concluído o Ensino Médio. O curso era composto apenas das matérias didáticas e do estágio.

³ “Nessa pedagogia, configura-se o quadro da reprodução: da ideologia, do autoritarismo, da coação, a heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade etc. Nessa relação, o professor nunca aprende e o aluno nunca ensina. Nessas salas de aula, nada de novo acontece: velhas perguntas são respondidas com velhas respostas. A certeza do futuro está na reprodução pura e simples do passado”. (BECKER, 2001, p. 18)

Foi na faculdade que tive as primeiras notícias sobre as idéias de Piaget. Assim, iniciou-se meu processo de construção de estruturas que me permitiriam analisar e refletir, até hoje, a prática escolar à luz da Epistemologia Genética⁴. Também foram esses estudos que me instigaram a seguir no campo da pesquisa.

Durante o período de estudos na Faculdade (de 1992 a 1996), trabalhei como professora em escolas públicas e particulares⁵. Nelas, observava novamente o mesmo fenômeno experimentado quando aluna na infância e na adolescência: os alunos tinham que se adequar às normas da escola, que eram impostas e que não tinham muito significado para eles. Logo, questões parecidas com as que eu me fazia na infância, acompanhavam-me nessa nova etapa.

Observava também que certos conteúdos não faziam muito sentido, pois estavam distantes da realidade em que os alunos viviam. Alguns alunos moldavam-se segundo os modelos propostos pela instituição, mas outros não seguiam esses padrões, por isso "perturbavam" o desenvolvimento das aulas. Contudo, nas instituições onde eu trabalhava⁶ não havia, como atualmente também não há, vias formais de exclusão, e esse processo geralmente dava-se a partir de gestos, falas e atitudes dos professores, informalmente, portanto.

Percebia que o aluno começava a se sentir cada vez mais afastado, o que o impulsionava a se distanciar da escola ou não considerá-la mais um ambiente prazeroso. Cabe salientar que o meu olhar foi tornando-se cada vez mais crítico, em razão dos questionamentos que fui construindo a partir dos desafios que a Faculdade fazia ao seu ser educador.

Movida por tais questionamentos procurei, ao concluir a graduação, o curso de especialização em Psicopedagogia. No decorrer da busca por um bom curso, fui alertada por especialistas dessa área de que precisaria definir a linha de estudo que desejava aprofundar teoricamente. A opção foi por uma linha que procurasse explicar o processo de aprendizagem e os fatores que o impediam. Essa linha estabelecia fortes relações com a psicanálise na esperança de elucidar os processos de conhecimento "atrapados"⁷. Tinha como principal

⁴ Essa questão será aprofundada ao longo desse trabalho.

⁵ Todas elas ligadas à religião católica, pois durante um longo tempo participei de grupos religiosos, o que possibilitou minha com essas escolas.

⁶ Minha atividade profissional, como educadora, teve início na década de 90 em instituições educacionais, na maioria católica. Essas instituições tinham como proposta a Educação Evangélico Libertadora, pretensamente embasada em Paulo Freire e Jean Piaget. Logo, deveriam propor interações que auxiliassem os alunos na construção da autonomia, abolindo normas como: a assinatura de três ocorrências acarretava em uma suspensão e três suspensões, a expulsão da escola.

⁷ Expressão utilizada por Alicia Fernández, que era a principal referência teórica do curso.

referencial teórico os estudos de Sara Paín e Alicia Fernández. A escolha por essa linha deu-se, principalmente, porque ela se opunha aos trabalhos de reeducação de base empirista.

Fazia parte do currículo do curso um estágio institucional com duração de um semestre que realizei numa escola estadual, onde segui refletindo sobre as questões que formulava a respeito da relação professor-aluno nas instituições educacionais. Questões essas que estavam relacionadas com as da infância, mas que agora, devido ao meu percurso, foram mais aprofundadas e elaboradas teoricamente.

No decorrer do estágio, abri um espaço para que as pessoas (direção e supervisão) trouxessem suas angústias e aflições, para que eu pudesse construir e desenvolver o trabalho. Embasada nas idéias de Alicia Fernández (1991, p. 131), deparei-me com o momento de “olhar, seguir, procurar, incluir-se, interessar-se, acompanhar. O escutar e o olhar do terapeuta vão permitir ao paciente falar e ser reconhecido, e ao terapeuta compreender a mensagem”.

Recebi a solicitação de trabalhar com os alunos de uma turma de 3^a série. Era uma turma que tinha muitos alunos repetentes que, conforme os profissionais da escola, perturbavam o andamento das aulas. Essa “encomenda” foi recebida não como a única possibilidade, mas como início de um trabalho em que eu procuraria compreender o que realmente estava acontecendo naquela turma.

Gradativamente fui conhecendo a problemática que envolvia a turma em questão. E, por meio de observações e contatos com os professores e os alunos, fui notando que a dificuldade colocada pela direção ia além daquela turma e não se resumia apenas a “tratar” alunos “repetentes e bagunceiros”, mas a trabalhar com toda a escola na questão diagnosticada por mim como **exclusão escolar oculta**.

Essa exclusão oculta ocorre através de falas, gestos e atitudes, e não a partir de documentos e procedimentos (assinatura de ocorrências, suspensões e expulsões), como aconteceu com alguns colegas de minha classe quando criança.

Após meu curso de Especialização em Psicopedagogia fui nomeada para o cargo de professora de anos iniciais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Foi quando ingressei no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS⁸.

Trabalhei como professora itinerante de quatro turmas de alfabetização do segundo ano do primeiro ciclo numa escola de periferia da cidade⁹ de Porto Alegre e, no ano de 2001, fui convidada para compor o grupo de assessoria técnico-pedagógica da SMED, dessa cidade.

⁸ Os dois fatos ocorreram no início do ano de 2000.

⁹ As escolas municipais localizam-se, na sua grande maioria, nas vilas mais pobres da cidade.

Utilizei minha atuação profissional no ano de 2000 para construir as hipóteses e os questionamentos acerca do fenômeno que desejava pesquisar (**exclusão escolar oculta**, construído durante o curso de Especialização em Educação). Decidi, então, que o faria na mesma escola em que realizaria o trabalho de campo em 2001, devido à proximidade e ao relacionamento que mantinha com as professoras e a equipe diretiva.

O trabalho na assessoria-pedagógica também possibilitou iniciar o direcionamento do olhar para a formação continuada de professores, relacionando-o com o que estava pesquisando.

Na pesquisa, aprofundi a reflexão sobre o fenômeno dos *Movimentos de Exclusão Escolar Oculta* (PICETTI, 2002) a partir de uma visão psicopedagógica, distinta de uma análise sociológica. Procurei ultrapassar a análise da construção moral, centrada no comportamento do aluno, tão destacada nas escolas, refletindo também sobre a epistemologia que fundamentava a ação pedagógica e as relações que eram estabelecidas no planejamento e na prática em sala de aula entre os saberes comunitários e os conteúdos escolares. Tinha como principal fonte teórica as idéias de Jean Piaget e contribuições de Paulo Freire, bem como de estudiosos que compartilham dessas teorias.

Tinha como objetivo construir uma trajetória psicopedagógica de análise e reflexão do fenômeno da **exclusão escolar oculta**, com a intenção de confirmar e teorizar sobre sua existência, visando contribuir teoricamente para a educação na busca de novos olhares em relação aos alunos.

Constatei nessa investigação que a **exclusão escolar oculta** acontece na relação professor-aluno que se estabelece no ambiente escolar. É no cotidiano da sala de aula, a partir de diferentes movimentos, que a **exclusão escolar oculta** vai se concretizando. Ela não pode ser vista como um fato isolado, mas como um conjunto articulado de movimentos.

Durante essa pesquisa vivi um momento de conflito. Percebia que muitas atitudes que observava e caracterizava como inadequadas na relação professor-aluno também eu as tinha realizado várias vezes, em minha prática como educadora (inclusive em 2000, ano que antecedeu meu trabalho de campo). Porém, aos poucos fui notando que o fato de estar na posição de pesquisadora me possibilitava uma reflexão mais aprofundada sobre a questão. Provavelmente, quando retornasse à sala de aula, voltaria diferente, pois teria passado por um espaço privilegiado de estudo e pesquisa. Nessa investigação, percebi que das professoras, responsáveis pelo fenômeno da exclusão escolar oculta, não eram percebidas por elas. As professoras não tomavam consciência dessa sua responsabilidade.

Tardif (2004, p.213) já havia feito constatações semelhantes em suas pesquisas sobre o saber docente e que também se referiam a esse “não dar-se conta” das próprias ações.

Ele destaca que: O professor possui competências, regras, recursos que são incorporados ao seu trabalho, mas sem que ele tenha, necessariamente, consciência explícita disso. [...] o saber-fazer do professor parece ser mais amplo que o seu conhecimento discursivo.

Assim construí a idéia da necessidade da organização de um espaço que possibilitasse a reflexão sobre essas ações, para que assim as professoras pudessem ter seu processo de tomada de consciência sobre questões que envolviam suas relações com os alunos. Elaborei a hipótese de que apenas palestras, oficinas, leituras, vivência de atividades, jogos e projetos não eram suficientes para as professoras em sua formação. Supus, como Pato (1991), que a possibilidade de pesquisa, observação e reflexão sobre as ações pedagógicas poderia levar as professoras a pensar, questionar e refletir sobre suas próprias práticas. Foi nesse momento que passei a acreditar que a mudança se tornaria possível no fazer pedagógico a partir do envolvimento das professoras com diferentes situações, pensando-as à luz de uma teoria. Nesse momento elaborei a idéia de que no processo de construção do conhecimento de uma professora em formação continuada seria significativo sua análise teórica de diferentes atividades e situações, realizando o exercício da ação-reflexão-ação. Essa formação continuada de professores, a que me refiro, é a que acontece no decorrer da vida profissional e que não está relacionada nem com o curso de Magistério de Ensino Médio e nem com cursos acadêmicos de longa duração como a graduação ou a pós-graduação (*stricto e lato sensu*). É a formação que ocorre através das reuniões pedagógicas, relatos de experiência, trocas de idéias, grupos de estudos, leituras, oficinas etc, dentro ou fora das escolas.

É relevante destacar neste momento algumas das idéias de Nóvoa (2001) a respeito deste tema. Em entrevista à revista eletrônica¹⁰ *Salto para o Futuro*, ele lembrou que durante um longo período, sempre que se falava em formação de professores, estava-se referindo essencialmente à formação inicial. O professor era preparado e depois ia exercer sua carreira durante trinta ou quarenta anos. Atualmente a formação de professores é algo que se estabelece num continuum. O pólo de referência das formações continuadas deve ser a escola. São os professores organizados em suas escolas que podem definir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar essa formação continuada. Para esse pesquisador, é importante que a lógica da formação continuada esteja centrada

¹⁰ Revista eletrônica do Programa de Educação a Distância realizado pela TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação do Brasil).

numa organização dos próprios professores e em suas escolas. Em entrevista à revista *Nova Escola*, em maio de 2001, Nóvoa salienta que o aprender contínuo é essencial na profissão de educador. O aprender necessita estar concentrado na própria pessoa do professor como agente, e na escola como lugar de crescimento profissional permanente. Para esse pesquisador (2002) a contribuição da formação continuada deve estar direcionada para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Para tanto, ele nos lembra que o espaço pertinente para essa formação é o do professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. A formação contínua de professores constitui-se como um espaço de aperfeiçoamento, qualificação, progressão da carreira docente e uma possibilidade de mudança educativa coerente e inovadora. A escola necessita ser um contexto desafiador para os professores, articulando-os num processo investigativo e sendo uma possibilidade de produção de novas concepções sobre educação.

Retomando o que vinha sendo discutido, ao finalizar a investigação do Mestrado, realizada com professores que dispunham de um nível de formação acadêmica considerada qualificada¹¹, reorganizei os questionamentos a partir de novos esquemas de compreensão, propondo a construção de uma nova problemática a ser pesquisada, com a finalidade de prestar uma pequena contribuição aos espaços de formação continuada de professores. Perante essas constatações, surgiu a nova questão de pesquisa: Como ocorre a tomada de consciência de professores, em formação continuada, e que transformações acontecem a partir dela no fazer pedagógico?

Desdobrei esse problema em três questões:

- Que tomadas de consciência ocorrem no processo de formação continuada de professores?
- Temas de estudos, organizados a partir das dificuldades, problemáticas e sucessos vividos no cotidiano da sala de aula pelos docentes, quando analisados e refletidos em grupos de estudos podem contribuir com o processo de tomada de consciência e com a transformação do fazer pedagógico?
- O processo de tomada de consciência, na formação continuada de professores, pode produzir transformações no fazer pedagógico?

O objetivo desta pesquisa é a análise da tomada de consciência de professores, em formação continuada, e as possíveis transformações que ocorrem, a partir dessa tomada de consciência, no fazer pedagógico.

Esse objetivo geral foi composto de outros três sub-objetivos respectivamente:

- Analisar o processo de tomada de consciência na formação continuada de professores;

¹¹ Grande maioria graduada no curso de Pedagogia da UFRGS.

- Refletir sobre a contribuição das tomadas de consciência para a transformação do fazer pedagógico, ocorridas nos grupos de estudo organizados a partir das dificuldades, problemas e sucessos vividos no cotidiano da sala de aula;
- Verificar se o processo de tomada de consciência, na formação continuada de professores, é garantia de transformações do fazer pedagógico;

A partir do problema – e dos sub-problemas – lancei a seguinte hipótese: uma proposta de formação continuada de professores mediante grupos de estudo, que busquem discutir problemas, dificuldades e sucessos ocorridos em sala de aula desafiaria o processo de tomada de consciência, abrindo possibilidades de transformação do fazer pedagógico. Essas possibilidades só seriam efetivadas pelo compromisso de transformação desses sujeitos.

1.2 O PONTO DE PARTIDA DA DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Como já mencionei, o grupo de professoras com o qual trabalhei durante a pesquisa anterior (*Movimentos de exclusão escolar oculta*), possuía um nível de formação considerado elevado. Todas as professoras eram graduadas, quatro delas em Universidades Federais (UFRGS e UFSM¹²). Das cinco professoras, quatro haviam realizado curso de pós-graduação em nível de Especialização em Educação. Também participavam de eventos de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), que proporcionava palestras, cursos e oficinas com pesquisadores de todo o país¹³.

As professoras, no decorrer da entrevista realizada durante o trabalho de campo, mencionaram estudiosos com referenciais construtivistas como parte integrante de suas formações¹⁴. Porém, apesar dos aspectos importantes referidos acima e de afirmarem que buscavam em sala de aula construir um processo embasado no construtivismo¹⁵, constatei que, na prática, ainda havia a forte presença das epistemologias apriorista e empirista. Essa análise teve como referencial a pesquisa de Becker (2005) no livro *A Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Verifiquei, assim como o mencionado pesquisador, a partir da reflexão sobre a dimensão de análise Epistemológica (PICETTI, 2002), que a

¹² UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFSM – Universidade Federal de Santa Maria.

¹³ No mês de setembro de 2002, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre promoveu uma palestra com o professor Ives de La Taille, da Universidade de São Paulo.

¹⁴ Jean Piaget, Paulo Freire, Emília Ferreira, Ana Teberosky...

¹⁵ "Construtivismo [...] é esta forma de conceber o conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento – e, por consequência, um novo modo de ver o universo, a vida e o mundo das relações sociais" (BECKER, 2001, p. 79).

epistemologia subjacente à prática das professoras acompanhadas era, em grande parte, empirista.

A alfabetização¹⁶ era uma atividade árdua, séria, que necessitava de silêncio dos alunos e da fala constante das professoras. O acesso aos conhecimentos dependia da transmissão delas. As atividades caracterizavam-se como repetições de palavras, sílabas e outros conteúdos, que deveriam ser feitas individualmente. As crianças eram excluídas do processo de construção do conhecimento da turma, sendo consideradas meras receptoras de conhecimentos transmitidos pelas professoras.

A epistemologia apriorista também apareceu fortemente em muitas situações de avaliação (conselho de classe) e explicação dos casos de crianças com "dificuldades de aprendizagem".

Ao pensarem com base em uma epistemologia apriorista a propósito de crianças com "dificuldades de aprendizagem", as professoras pareciam não vislumbrar sentido em fazer qualquer trabalho com elas. Logo, as crianças eram excluídas do processo de ensino-aprendizagem, de fundamentação epistemológica empirista, da sala de aula e como foi presenciado, não lhes eram oferecidos desafios e ações necessárias para a construção do conhecimento.

É na Epistemologia Genética, principal referencial teórico em que procurei aprofundar meus estudos nesses últimos anos, que busco, nesse momento, melhor conceituar cada uma das epistemologias referidas.

Na Epistemologia Empirista, o progresso intelectual é atribuído à pressão do meio exterior. As características do meio exterior seriam gravadas no espírito da criança pouco a pouco. Ignora-se a atividade intelectual em proveito da pressão exercida pelas coisas. A experiência impõe-se por si mesma, sem que o sujeito tenha de organizá-la. Considera-se desnecessária a atividade do sujeito para a constituição da experiência. A experiência é recepção passiva (PIAGET, 1987). É como se o sujeito fosse uma folha em branco onde o meio imprimisse os conhecimentos. A aprendizagem é concebida como o registro de dados exteriores, realizado sob pressão do meio físico ou social (PIAGET, 1990).

A Epistemologia Apriorista surgiu quando o empirismo lamarckiano foi rejeitado devido às dificuldades em relação ao problema da hereditariedade da aquisição do conhecimento (PIAGET, 1987). O apriorismo acredita que "as 'categorias' do saber seriam biologicamente pré-formadas a título de condições exteriores a toda experiência" (PIAGET,

¹⁶ Foram pesquisadas cinco turmas de alfabetização, mas, para a análise, foi utilizado o material das duas turmas onde o fenômeno mais se destacou.

1990, p. 59). Para os aprioristas, o conhecimento é concebido como algo que mergulha suas raízes no sistema nervoso, isto é, na estrutura pré-formada do organismo. Pode-se considerar os gestaltistas como aprioristas, pois eles não especificam a origem das estruturas e limitam-se a dizer que elas se impõem necessariamente aos sujeitos numa situação dada. Piaget simpatiza com o esforço dos gestaltistas em encontrar as raízes das estruturas intelectuais nos processos biológicos concebidos como sistemas de relações, e não como a expressão de forças substanciais. Contudo, ele acredita que é preciso tornar o gestaltismo mais móvel e substituir o seu apriorismo por um relativismo genético. "Uma *Gestalt* não tem história porque não leva em conta a experiência anterior, ao passo que um esquema resume em si o passado e consiste sempre, portanto, numa organização ativa da experiência vivida" (PIAGET, 1987, p. 356). Piaget (1987) acredita que os novos comportamentos definem-se como um desenvolvimento das fases precedentes, pois, comparando o progresso da inteligência em seus três filhos, concluiu que cada nova conduta constitui-se por diferenciação e adaptação das precedentes.

Já na epistemologia interacionista a inteligência é compreendida como uma atividade organizadora que, graças à elaboração de novas estruturas, prolonga o funcionamento da organização biológica e a supera (PIAGET, 1987). Nesse processo entende-se a assimilação como a incorporação de uma realidade externa qualquer a uma outra parte do ciclo de organização; é a tendência de toda conduta a conservar-se e a extrair a sua alimentação funcional do meio externo. Na verdade, a organização é a coerência formal, a acomodação é a experiência, e a assimilação é o ato de julgamento.

A diferenciação dos esquemas opera-se na medida em que os objetos são assimilados por diversos esquemas, simultaneamente, e em que a sua diversidade se torna, destarte, suficientemente digna de interesse para impor-se à acomodação. [...] é na medida em que a coordenação dos esquemas impele o sujeito a interessar-se pela diversidade do real que a acomodação diferencia os esquemas [...]. (PIAGET, 1987, p. 385)

No início, o objeto e a atividade do sujeito são confundidos. É na medida em que ocorre a diferenciação da assimilação e da acomodação, que o papel do sujeito se afirma. As estruturas não estão pré-formadas dentro do sujeito, mas constroem-se na medida das necessidades e das situações. Nesse processo, a experiência é concebida como acomodação ativa, correlativa à assimilação. Para o interacionismo "... a inteligência é construção de relações e não apenas identificação; a elaboração dos esquemas implica tanto uma lógica de relações quanto uma lógica de classes" (PIAGET, 1987, p. 389). Na verdade, Piaget mostra que o conhecimento não está nem na pessoa que aprende e nem no objeto apreendido, mas

que se constrói na interação entre sujeito e objeto.

O interacionismo, com base nos estudo de Piaget (1990, p.5), é:

[...] uma epistemologia que é naturalista sem ser positivista, que coloca em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apóia igualmente no objeto ao mesmo tempo que o considera um limite [...] e que, sobretudo, vê no conhecimento uma construção contínua.

Para Piaget (1990) o conhecimento resulta de uma construção efetiva e contínua, onde as características preexistentes no objeto são conhecidas através da mediação das estruturas, sendo que essas últimas, ao enquadrá-las, as enriquecem, transformando-as em uma elaboração nova. Ele afirma que o conhecimento resulta das interações que ficam a meio caminho entre o sujeito e o objeto, dependendo dos dois ao mesmo tempo e não havendo trocas entre formas distintas.

Retomando o que vinha sendo discutido nesse sub-capítulo, é significativo destacar que desde o final da década de 1920, tem-se observado, no Brasil, a preocupação de vários grupos de professores em fundamentar suas práticas educacionais nas idéias e pesquisas de Piaget. Muitos professores brasileiros viajavam para países vizinhos (Argentina e Uruguai) para participarem de cursos e palestras sobre essas idéias. (VASCONCELOS, 1996)

Mesmo Piaget não tendo concentrado suas pesquisas nas questões educacionais, muitos de seus seguidores procuraram relacionar suas idéias com a pedagogia. Contudo, isso não foi garantia de que, em 2002, todos os professores compreendessem e tivessem como fundamentação teórica das suas práticas as idéias desse teórico (PICETTI, 2002).

Essa circunstância ficou clara, como já referido anteriormente no acompanhamento no ano de 2001, das professoras da pesquisa sobre a **exclusão escolar oculta**, e uma questão foi levantada: como podiam essas professoras, assim como outras que acompanhava em meu trabalho de assessoria às escolas da SMED, apesar de já terem estudado inúmeros livros sobre o construtivismo, participado de várias formações continuadas oferecidas por essa instituição em torno desse assunto e buscado fundamentar suas ações em sala de aula nessa proposta educacional, encontrarem dificuldades em analisar e reformular suas práticas, refletindo e superando a epistemologia empirista e apriorista?

No decorrer da elaboração desta tese, quando voltei a pensar sobre essa questão, percebi que possuía um pensamento “mágico”. Parecia acreditar que o fato de participar de formações e ler livros sobre alguma teoria já era garantia de aprendizagem. Esse pensamento se aproximava muito do mito da transmissão do conhecimento, apesar de eu não perceber isso

na época, pois bastaria fazer um curso de formação inicial¹⁷ e participar de formações continuadas para que o conhecimento fosse introduzido no sujeito. Penso que hoje, a partir da ampliação de minhas pesquisas e estudos sobre esse tema, posso afirmar que essa minha questão estava embasada em uma crença empirista de aprendizagem¹⁸.

Aprofundando a questão da formação continuada de professores, tornou-se necessário retomar algumas reflexões de Piaget que apontavam para questões importantes sobre essa problemática. Piaget (1974¹⁹), no livro *Para onde vai a educação?*, afirma que a preparação dos professores constitui a principal questão de todas as reformas educacionais. Ele argumenta que, quanto melhores são os métodos de ensino, mais penoso torna-se o trabalho dos professores. Piaget (1970²⁰) retorna a essa questão e conclui que as reformas educacionais, quanto mais “perfeitas” forem, mais permanecem sem conclusão se não houver professores disponíveis em qualidade e número suficientes. Essa qualidade mencionada diz respeito à questão da formação dos professores.

Piaget reiterou a idéia de que, quanto mais se procura aperfeiçoar a escola, mais a tarefa do professor fica pesada, pois, quanto melhores são os métodos, mais difíceis são de serem colocados em prática na sala de aula.

Pensando sobre essas verificações de Piaget, retomei minha trajetória como educadora e pesquisadora, procurando realizar uma tomada de consciência²¹ do meu processo de construção no decorrer do estudo do mestrado em educação, na intenção de enriquecer e ampliar a discussão que proponho nesta tese.

Como já dito, no decorrer do mestrado em educação, vivi momentos de conflito profissional e que me possibilitaram compreender que meu processo de construção como educadora construtivista não havia sido concluído, como supunha e como muitos colegas professores acreditavam. Esses conflitos me auxiliaram a refletir mais profundamente sobre a

¹⁷ Mas é preciso lembrar também que a questão da formação docente, principalmente a inicial, não é puramente pedagógica ou metodológica. O fato de ensinar aos futuros professores algumas técnicas não é garantia de resolução de problemas. É preciso que se reorganize um novo equilíbrio entre as funções da Universidade, remetendo-se ao ensino e a investigação. A transformação da “pedagogia universitária” numa questão de técnicas ou de métodos, corre o risco de esvaziá-la das suas referências culturais e científicas (NÓVOA, 2000).

¹⁸ Quando iniciei essa pesquisa, estava centrada no processo de tomada de consciência dos professores, não me percebendo nesse processo. Ao longo da coleta de dados e do estudo teórico, fui observando que vários processos de tomada de consciência também ocorreram comigo. Esses processos aparecerão ao longo dessa tese, como o já relado nesse momento.

¹⁹ Primeira publicação em 1947.

²⁰ Primeira publicação em 1969.

²¹ Tomada de consciência significa apropriar-se dos mecanismos da própria ação, ou seja, o avanço do sujeito na direção do objeto, a possibilidade de o sujeito avançar no sentido de apreender o mundo, de construir o mundo, de transformar o mundo que está aí, se dá na precisa medida que ele apreende a si mesmo como sujeito, que ele apreende a sua prática, a sua ação (BECKER, 2001, p. 42). Esse assunto será aprofundado no decorrer dessa tese.

temática que aqui apresento.

Como já relatado anteriormente, durante a pesquisa sobre os *Movimentos de exclusão escolar oculta* (2002), percebi que muitas atitudes que observava e caracterizava como inadequadas na relação professor-aluno eu também tinha tomado, várias vezes, em minha prática como educadora, mesmo após a formação universitária (em graduação e especialização²²) e depois de ter participado de várias formações continuadas em instituições públicas e privadas de educação. Então, aos poucos, visualizei que o fato de estar na posição de pesquisadora possibilitou-me uma reflexão mais aprofundada sobre a questão e que, quando retornasse à sala de aula, provavelmente voltaria diferente, pois teria passado por um espaço privilegiado de estudo e pesquisa.

Piaget (1970), na década de 1960, no livro *Psicologia e Pedagogia*, observou que o papel do professor não chegava a ser considerado como o de um especialista; ele apenas era o transmissor de um saber. Já Tardif (2005) relata que foi a partir do início dos anos de 1980 que a formação para o magistério e a profissão docente passaram a ser temas maiores de pesquisas.

Retomando os estudos de Piaget (1969), constatei que eles traziam também a idéia de que a profissão de professor ainda não tinha atingido, nos anos de 1960, o *status* de valor intelectual. Porém, afirmava, nessa mesma reflexão, que é através da pesquisa que o educador deixa de ter uma simples profissão e ultrapassa o nível de uma vocação efetiva para adquirir a dignidade de toda profissão ligada ao mesmo tempo à arte e à ciência, pois a ciência da criança e da sua formação constitui domínios inesgotáveis. Com isso, construí a idéia de que apenas palestras, oficinas e leituras não são suficientes para os educadores em sua formação continuada²³, bem como a vivência de atividades, jogos e projetos, nos quais os docentes portam-se como crianças²⁴.

Com base nas reflexões realizadas até esse momento do trabalho, retomei as idéias de Becker (2003), as quais relacionei com a importância da formação continuada de professores. Para Becker (2003, p.71):

²² Em meu imaginário profissional, acreditava que o fato de ter cursado uma graduação, garantia a elaboração de todos os conhecimentos necessários para realizar um trabalho em sala de aula seguindo os conceitos da Epistemologia Genética. Como já explicitiei, novamente aparece aqui um pressuposto empirista de aprendizagem.

²³ Muitas dessas palestras, oficinas e leituras caracterizam-se como momentos de transmissão de conhecimento, sendo trabalhadas, às vezes, de forma inconsciente por parte dos organizadores, fundados numa epistemologia empirista.

²⁴ Experimentei, em diferentes espaços de formação continuada, o oferecimento de oficinas onde o educador era convidado a participar portando-se como criança, não sendo realizadas análises e reflexões teórica sobre tais atividades. Esses momentos centravam-se na transmissão de “receitas” de práticas pedagógicas, onde a participação interpretativa do educador não passava de mera ilustração dos passos a serem seguidos.

O professor *professa* uma epistemologia [...] mais inconsciente do que consciente [...] Uma epistemologia que não só serve de pano de fundo para todo esse descabro didático-pedagógico, mas que também legitima o exercício pleno do treinamento.

Como apenas palestras, oficinas e leituras, bem como atividades, jogos e projetos, em que os professores se portam como crianças, não são suficientes para a formação continuada dos educadores, estudei, e trago para este trabalho, as idéias da pesquisadora Darli Collares (2001).

Collares (2001), em sua tese de doutorado em educação, defendida nesta Universidade, intitulada *Epistemologia Genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar*, também organizou questões bastante significativas, fundamentadas na Epistemologia Genética, sobre seu próprio processo de reflexão da prática e de construção teórica enquanto educadora.

Ela trabalhou a idéia de que é preciso romper com a proposta de capacitação, treinamento ou acompanhamento de educadores como desencadeadores de mudança. É necessário que se pensem os educadores como construtores de conhecimento. Ao se conceber o educador como investigador, ele assume a posição de um aprendiz que ouve, interfere, acompanha, reflete, compartilha etc, podendo compreender, assim, o que ocorre com o aluno, pois estará experimentando, em suas ações, os desequilíbrios promovidos pela construção do conhecimento, em seu inacabamento e na provisoriidade de seus estados de equilíbrio.

A pesquisadora acredita que é importante que o educador enfrente cada momento da sala de aula, lidando com as idéias num processo criativo que envolva os movimentos de observar, pensar, selecionar, intervir, recuar, observar novamente, “olhar de fora”, organizar, ouvir, refletir, propor, decidir, provocar, prosseguir, etc.

Comungo com as idéias de Collares (2001), pois eu como professora dos cursos de licenciatura da UFRGS (2002-2003) e como assessora pedagógica da SMED, de Porto Alegre²⁵ (2001-2002), quando auxiliava na organização de formações continuadas dessa instituição, observei que no exercício da profissão há desafios cotidianos inesperados que provocam desequilíbrios no processo de construção profissional. Porém, muitas vezes, o acúmulo de atividades na vida de um professor²⁶, pode atrapalhá-lo no seu processo de pensar

²⁵ Poa - Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, Brasil.

²⁶ Atualmente, um número elevado de professores trabalha sessenta horas, sendo essas divididas nos turnos manhã, tarde e noite. Tal situação foi observada por mim no grupo de estudos que realizei na coleta de dados dessa tese. Dos nove professores participantes, quatro trabalhavam 60 horas por semana.

e refletir sobre o fazer pedagógico.

É importante também lembrar que são poucos os professores que desejam aperfeiçoarem-se em cursos de mestrado e doutorado em educação. Muitos desses professores seguem estudando, mas, principalmente, nas formações continuadas promovidas pelas escolas ou secretarias de educação em que atuam; espaços esses que podem ser de grande significado no processo de tomada de consciência e transformação do fazer pedagógico. Porém, essa importância dependerá do tipo de formação continuada oferecida, pois como já experienciado, muitas se caracterizam como transmissão de conhecimentos, não auxiliando no processo de tomada de consciência dos professores e, portanto, na transformação do fazer pedagógico que pode ocorrer a partir dela. Processo esse que considero de extrema relevância e que será explicitado mais pormenorizadamente nos próximos capítulos.

Defendo neste trabalho a tese de que uma proposta de formação continuada de professores, através de grupos de estudo, que tem como objetivo discutir problemas, dificuldades e sucessos no cotidiano da sala de aula enfrentados por eles, desafia o processo de tomada de consciência, abrindo possibilidades de transformação do fazer pedagógico - possibilidades só efetivadas pelo compromisso de transformação desses sujeitos. É relevante salientar que a tese aqui defendida foi construída a partir do meu processo de construção como aluna, educadora e pesquisadora e das contribuições de Piaget sobre o processo de construção do conhecimento²⁷ e de suas discussões sobre a formação de educadores (1970 e 1974), bem como das idéias de outros estudiosos sobre essa temática²⁸.

Para o estudo dessa problemática de pesquisa que envolve a tomada de consciência na formação continuada e a transformação do fazer pedagógico, me fundamento teoricamente nos estudos de Piaget e utilizo alguns estudos de Freire para embasar o modelo de formação adotada e aplicada nessa pesquisa. Em Piaget busco a compreensão do processo de tomada de consciência, o qual abre caminhos para a transformação, embora não a garante, pois essa também envolve o compromisso que o professor tem com a educação e com a sociedade²⁹.

1.3 AS PESQUISAS DOS ÚLTIMOS CINCO ANOS (2002 A 2007) QUE ENVOLVEM A

²⁷ Aprofundado no capítulo dedicado a esse estudo.

²⁸ Patto (1991) - organizadas a partir de pesquisas com educadores -, Collares (2001) – elaboradas a partir da reflexão de sua prática pedagógica – a partir das reflexões de Nóvoa (1988, 1991, 1992, 1995, 2002), Perrenoud (2001, 2002, 2003) e outros que dedicaram seus estudos ao assunto da formação continuada de professores.

²⁹ A escolha do uso das idéias de Jean Piaget para analisar o processo de tomada de consciência e das de Paulo Freire para refletir sobre a formação continuada de professores, está alicerçada nas sugestões recebidas pela banca de defesa de projeto de tese. Essa ocorreu no dia 19 de setembro de 2005 e foi composta pelos professores Doutores Fernando Becker (orientador - PPGEDU/UFRGS), Darli Collares (PUCRS), Maria Luíza Becker (PPGEDU/UFRGS) e Maria Luíza Xavier (PPGEDU/UFRGS).

PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

No decorrer do processo de construção da pesquisa, outra caminhada também se fez necessária: a elaboração do estado da arte sobre o tema da formação continuada de professores e o processo de tomada de consciência. Para tanto, pesquisei principalmente os materiais disponibilizados on-line pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), através de sua publicação: a Revista Brasileira de Educação; o banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação) e o SCIELO (Scientific Electronic Library Online), que me deu acesso às várias revistas da área que tratam dessa temática. Tracei como período para essa investigação os anos de 2002 até início de 2007.

Nessa busca encontrei dezoito pesquisas que tratam do assunto da formação continuada de professores no Brasil e que possuem alguma relação com a que estava realizando. A grande maioria dessas pesquisas foi realizada em programas de pós-graduação no Estado de São Paulo.

É relevante salientar que um bom número dessas pesquisas fala em tomada de consciência na formação continuada. Porém, poucas destacam a Epistemologia Genética como fonte teórica de análise desse processo (Silva, 2005; Ferreira, 2005; Leite, 2006). As demais pareceram se referir a uma questão de dar-se conta de determinadas situações, mas, a partir desses relatos, demonstraram não seguir os conceitos de Piaget da mesma forma que propus nesta pesquisa que aqui apresento. Tomada de consciência no sentido de Piaget implica transformação, no senso comum não.

A partir da busca que realizei na Revista Brasileira de Educação da ANPED, encontrei o trabalho da investigadora Leitão (2004)³⁰, que realizou a pesquisa, tendo como base sua participação na experiência dos Coletivos de Autoformação organizados pelos Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação (SAPÉ). Seu espaço de pesquisa foi a formação de professores de jovens e adultos dos estados do Pernambuco e do Rio de Janeiro, a partir da modalidade de seminários de estudos. Em sua reflexão, o Sapé considerou as expressões das culturas locais, as singularidades, os saberes cotidianos produzidos nas práticas educativas, a diversidade dos sujeitos envolvidos, as histórias de vida e as relações entre o que se é e o que se faz. A partir da pesquisa destacou a relevância da organização dos professores em cada unidade educativa num processo de autoformação partilhada, propiciando a reflexão sobre as

³⁰ Dissertação de Mestrado apresentada em dezembro de 2002 no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

suas práticas. Também sugeriu a criação de espaços de trocas e convivências onde os professores em formação possam exercitar a crítica, a criatividade e o aprofundamento das relações entre prática e a teoria, favorecendo um exercício autônomo e sistemático dos seus fazeres, saberes e poderes.

No site do Scielo encontrei duas pesquisas que se referiam ao tema da formação continuada de professores. A primeira é de autoria da pesquisadora Carvalho (2005). Ela procurou realizar uma análise dos sistemas de representação dos professores sobre os processos de formação continuada desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. A coleta de dados ocorreu através de um questionário organizado com questões abertas e fechadas. A análise dos dados foi realizada com embasamento nas idéias de Lefebvre, Auge, Certeau e Santos. Carvalho (2005) concluiu que o sistema de representação de professores enunciava a necessidade de instauração de processos de formação continuada voltados para a “utópica”³¹ de constituição de um coletivo escolar que supere o não-lugar por eles ocupado até aquele momento.

Já Leite e Aranha (2005) realizaram um estudo onde buscaram demonstrar a ocorrência de mudanças na prática pedagógica de uma professora. As idéias que fundamentaram a pesquisa foram proposições da Psicologia Sócio-Histórica. As estudosas realizaram vinte encontros reflexivos com uma professora de Educação Especial. Os resultados sinalizaram que a interação reflexiva mostrou ser um instrumento útil para a formação continuada de professores.

A partir da pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES, encontrei as seguintes pesquisas que descrevo em seqüência temporal.

Perez (2002) fez, em sua tese de doutorado³², uma investigação caracterizada como um estudo empírico, embasado nas histórias de vida e nas narrativas autobiográficas das professoras alfabetizadoras. Ela teve como campo de investigação as ações de formação de cinco professoras que cursavam cursos de pós-graduação com especialização em alfabetização. A pesquisa foi fundamentada na epistemologia conectiva, definida como uma reflexão sobre a ação de formação continuada de professoras-alfabetizadoras e caracterizada como um estudo de multicasos. Teve como seus principais referenciais teóricos os estudos de Bakhtin, Guattari, Freire, Maturana, Deleuze, Cyrulnik, Morin, Benjamin e Boaventura Santos. A pesquisadora concluiu que através da produção de narrativas autobiográficas, foi

³¹ Aspas utilizadas pela autora.

³² Universidade de São Paulo - Educação.

possibilitado às professoras a assunção da autoria. Através da escrita de suas histórias, as professoras descobriram-se autoras de suas tramas de vida.

A pesquisa de mestrado da investigadora Fortaleza, concluída no ano de 2003, desenvolvida a partir de um caráter qualitativo e caracterizada como um estudo de caso, foi realizada com um grupo de sete professores de uma escola pública de São Paulo. A pesquisadora se colocou como formadora dos professores com o objetivo de investigar uma proposta de formação continuada pautada nos estudos teóricos e no trabalho coletivo. Como resultado da pesquisa, a autora percebeu que o processo grupal, juntamente com o estudo teórico, possibilitou que o grupo iniciasse uma tomada de consciência de sua identidade, intragrupo e intergrupo. As atividades e estudos coletivos proporcionaram que os professores repensassem sua postura docente, tanto em relação aos alunos quanto para sua formação. Também foram demonstrados, no decorrer da pesquisa, os problemas da vida dos professores, como o individualismo, a jornada de trabalho excessiva, a crise de identidade, o cansaço e o stress. Entretanto, esses problemas não foram maiores que o compromisso e a perseverança dos profissionais envolvidos.

Na sua pesquisa de mestrado, Dantas e Silva (2003) procurou compreender os significados atribuídos pelos professores aos processos de formação continuada. A autora realizou entrevistas semi-estruturadas com onze professores já graduados, que atuavam em escolas públicas e privadas, possuidores de vasta experiência prática e de diversificada vivência em processos de formação continuada. Na pesquisa, foram apontados como significativos os processos que possibilitaram aos professores transformar a imagem que tinham de si próprios. Esses processos possibilitaram aos professores reconhecerem-se com um campo de saber possível, que os ajudaram a melhor compreender as relações que tinham entre si, com os alunos e com o mundo, promovendo, provendo e ampliando-lhes a tomada de consciência e a autoconsciência profissional.

Em sua dissertação de mestrado, Fuga (2003) abordou o tema da tomada de consciência, mas a partir de um referencial teórico embasado no interacionismo sócio-discursivo de Bronckart, o qual se fundamenta nas idéias de Vygotsky; no dialogismo de Bakhtin e na teoria da ação comunicativa de Habermas. Tinha como objetivo investigar a tomada de consciência do processo de uma professora da rede pública participante de um curso (Reflexão sobre a Ação: o professor de Inglês aprendendo e ensinando). Ao final do estudo, a autora conclui que a professora pareceu-lhe fazer uso das teorias vistas no curso, muito mais para classificá-las do que para entendê-las e, através delas, explicar suas ações.

Campos (2004), em sua tese de doutorado, propôs um modelo de formação continuada de professores do Ensino Fundamental a partir de oficinas de jogos e supervisão de sua prática em sala de aula. Essas oficinas embasavam-se em uma abordagem construtivista do jogo e numa metodologia de mediação da aprendizagem. Os dados foram coletados através da análise de relatos e observações gravadas em vídeo. A pesquisadora analisou o caso de uma professora de terceira série, dentre os nove participantes do estudo. Ela concluiu que a prática dos jogos, a análise nas oficinas e fora delas do próprio processo cognitivo e do dos alunos, o planejamento de estratégias e a discussão sobre a ação realizada, contribuíram para o processo de tomada de consciência do professor sobre sua função mediadora nos processos de aprendizagem, assim como para a progressiva segurança e a autonomia na mediação dos mesmos.

A tese de doutorado de Sprenger (2004) trouxe dois objetivos principais de investigação que tratavam da análise do processo de desenvolvimento da autonomia de quatro professoras-alunas em um curso on-line de formação continuada de professores e da verificação da maneira como o diálogo crítico e reflexivo foi viabilizado no ambiente digital. A fundamentação teórica ocorreu a partir da literatura nos temas de autonomia do aprendiz e do professor de línguas e da pedagogia crítica (Freire). A pesquisadora trabalhou com a idéia de que estar consciente requer situar a tarefa num contexto maior, percebendo, de maneira crítica, os diferentes aspectos envolvidos no planejamento, bem como significa o professor perceber sua possibilidade de intervenção com seus alunos. Nesta investigação foram reveladas algumas evidências de autonomia nas ações das professoras-alunas e as possibilidades do meio digital na construção do diálogo crítico e reflexivo.

A dissertação de mestrado de Altenfelder (2004) tratou de apreender os sentidos que o professor atribui aos processos de formação continuada pelos quais passou. O referencial teórico-metodológico dessa pesquisa foi a Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky e seus seguidores. Os sujeitos da pesquisa foram três professores com experiência docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de um município paulista. Foi enfatizada no trabalho a formação continuada, sendo considerada parte integrante do trabalho docente e tendo como seu locus preferencial a escola. Também foram mencionados, como relevantes nos processos de formação continuada, o trabalho coletivo e as relações interpessoais.

A pesquisa de Silva (2004), que deu origem à dissertação de mestrado *A Articulação de Saberes na Construção da Prática Educativa do Professor* realizada na Universidade Metodista de São Paulo (Educação), foi uma tentativa de compreensão das formas pelas quais nove professoras – sujeitos da pesquisa – articulavam saberes para integrá-los às suas práticas.

O estudo era de caráter qualitativo e utilizou-se de observações e entrevistas. A autora concluiu que o educador necessita refazer-se a todo instante, independentemente das rotinas instauradas. A partir da pesquisa, Silva (2004) constatou que a tarefa educativa era vida e precisava ser compreendida de forma articulada à subjetividade, às características, às relações, aos afetos, inerentes ao ser humano.

Já a dissertação de mestrado de Brandão (2006) foi resultado de uma pesquisa observacional no período de 2004 a 2005 na cidade de São Paulo. A pesquisa foi realizada junto ao grupo de professores de Física em formação continuada. Esse grupo em formação continuada era entendido pela investigadora como construtivista. A problemática pesquisada era sobre o reconhecimento do aprendizado incipiente dos professores nos cursos, constatou pelas poucas mudanças resultantes em sua atuação. Brandão (2006) concluiu que o aprendizado de uma nova teoria de ensino e sua aplicação em sala de aula requer uma mudança atitudinal de base. Essa mudança é complexa, pois envolve mais que simples substituições, e prolongada, pois depende de feedback a situações concretas trazidas da prática.

A pesquisadora Bodnar (2006) realizou um estudo de mestrado sobre o processo de formação continuada de professoras da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Nessa pesquisa a autora tinha como objetivo partir da observação e do registro pedagógico para ampliar o conhecimento sobre as relações educativas estabelecidas nas creches e pré-escolas e orientar os (re)planejamentos das ações educativas com as crianças pequenas. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas e da análise de documentos escritos pelas professoras em formação. Constatou-se que as observações e registros das ações pedagógicas, ao serem compartilhadas com os outros, possibilitavam reflexões teóricas e práticas e uma tomada de consciência dessas ações, impulsionando as mudanças da ou na atuação docente.

Petrilli (2006), em sua pesquisa intitulada *A Prática Reflexiva na Formação Docente: implicações na formação inicial e continuada*, realizou um estudo crítico, procurando compreender o papel da formação continuada num grupo de professoras da educação infantil. Buscou ver o que elas aprendiam no dia-a-dia do processo formador e a importância da Universidade nesse processo. A coleta de dados ocorreu através da escrita de memoriais. A autora compreendeu que as transformações das práticas docentes só se efetivariam na medida em que os professores ampliassem e tomassem consciência da sua própria prática.

Fiorot concluiu sua tese de doutorado no ano de 2006 na Universidade Federal do Espírito Santo. Nesta investigação os sujeitos de pesquisa foram quatro professoras da quarta

série do ensino fundamental de uma escola particular do Espírito Santo. O objetivo da pesquisa era verificar a relação entre os modos de aprender e de ensinar dessas professoras num contexto de jogo de regras e investigar suas reflexões sobre a prática pedagógica. Foi realizada uma entrevista com as professoras para a caracterização dos perfis e o levantamento de suas concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem. Utilizou o jogo de regras denominado *Traverse* para a observação do processo de aprendizagem. Para a observação do processo de ensino foi usado o mesmo jogo com a participação de quatro crianças. Os resultados da pesquisa confirmaram a hipótese da pesquisadora de que havia uma relação entre os modos de aprender e de ensinar das professoras no jogo *Traverse*, assim como que esse jogo de regras pode ser um rico recurso para ser utilizado num contexto de formação docente. Com base em suas constatações, a investigadora sugeriu uma reflexão mais ampla sobre os contextos de aprendizagem que são oferecidos aos educadores em seus processos de formação continuada, devendo-se levar em conta que a profissionalização requer um trabalho de tomada de consciência dos próprios processos de aprendizagem. O que de alguma forma, como será mostrado ao longo desse trabalho, será contemplado nesta tese, pois meu objetivo é analisar a tomada de consciência de professores, em formação continuada, e as possíveis transformações que ocorrem a partir dela, no fazer pedagógico.

Silva (2005), que realizou sua pesquisa de mestrado (educação) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, discutiu em seu estudo o processo de introdução do trabalho com projetos de aprendizagem, ancorados pelas tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar, sob a perspectiva de provocar transformações na gestão, concepções e prática pedagógica dos professores. Nessa pesquisa, a autora realizou o acompanhamento sistemático de dezesseis educadores. Os resultados apontaram para a possibilidade de ocorrerem mudanças nos ambientes escolares a partir da introdução de novos organizadores do trabalho pedagógico, ancorados por processos de formação continuada, principalmente através da reflexão das próprias ações o que implica tomadas de consciência das possibilidades cognitivas a partir do trabalho cooperativo.

Ferreira (2005), como aluna de mestrado (educação) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizou a pesquisa *A Abertura de um Espaço-Tempo para Reflexão com os Professores: efeitos no fazer pedagógico e no modo como descrevem sua prática*. Neste estudo tratou dos movimentos de ação e reflexão de um grupo de professores. A proposta desses movimentos de ação e reflexão era de apropriação de ferramentas tecnológicas e metodológicas para a busca de novas práticas educativas. O objetivo era o de contribuir com a formação continuada dos professores no desenvolvimento de um conhecimento sobre o fazer

pedagógico, possibilitando a experimentação de metodologias de trabalho que integrem tecnologias e didáticas inovadoras. A fundamentação teórica da pesquisa foi embasada na psicogenética. Foi uma pesquisa-ação realizada durante um ano letivo e contou com a participação de sete professores, como sujeitos da pesquisa. Ferreira concluiu que ao relacionarem teoria e prática, foi possível aos professores, através de uma abordagem construtivista, aprender sobre e como usar o computador na resolução de possíveis problemas e desafios no domínio das tecnologias da informação e comunicação nas atividades pedagógicas das escolas. A autora visualizou como resultado da experiência a relevância da proposição de espaços coletivos de ação-reflexão para professores como maneira de aprendizagem e de tomada de consciência dos saberes e práticas docentes.

Apesar de Leite (2006) ter direcionado sua pesquisa de doutorado para um público específico (professores de Ciências), sua investigação, assim como a de Silva (2005) e Ferreira (2005) referidas anteriormente, é a que mais se aproxima do que proponho em termos de embasamento teórico. Por esse motivo, deixei-a para este momento em que relato as pesquisas encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES. A pesquisa de Leite (2006) tratava do desenvolvimento e da avaliação de um curso de formação continuada no tema da Astronomia, dirigido aos professores de Ciências da escola pública de São Paulo. A escolha desse tema ocorreu devido à observação da pesquisadora sobre a grande dificuldade dos professores em relação ao que Piaget chama de centração ou não coordenação de perspectivas. Como atividades desse curso ocorreram debates, visita ao planetário e estudo de um programa simulador da observação celeste. Os sujeitos da pesquisa foram dez professores que já tinham ministrado conteúdo de astronomia no ensino fundamental. Ao finalizar a pesquisa, a investigadora observou que, pela natureza das reflexões dos professores, o curso ultrapassou a dimensão do conteúdo, possibilitando a eles re-pensarem a sua prática docente ao tomar consciência das habilidades e das dificuldades inerentes ao estudo da astronomia.

Entretanto, minhas buscas não pararam por aí. Entre os muitos materiais que li sobre formação continuada de professores - Severino (1991, 1993, 1997, 2003); Palma Filho e Alves (2003); Alves (1995, 2000); Almeida e Ribeiro (2003); Kishimoto (2000, 2003); Cachapuz (1997, 2003) entre outros – e minha participação no VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores da UNESP³³ em 2005, percebi que havia muitas referências aos estudos de Antônio Nóvoa, Philippe Perrenoud e Maurice Tardif para realizarem a reflexão sobre esse assunto. Por esse motivo, apresento a seguir uma breve explanação das idéias desses pesquisadores, com os quais procuro realizar um diálogo com os

³³ Universidade Estadual de São Paulo.

estudos de Piaget e as idéias de Freire³⁴, no decorrer da tese.

Dentre as várias leituras de Nóvoa (1988a, 1988b, 1991, 1995, 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2003 e 2005), constatei que, para ele, o saber de referência que o adulto retém está ligado à sua experiência e à sua identidade. Entretanto, ele não quer afirmar com isso uma formação continuada apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes. Logo, para ele, falar de formação continuada é falar da criação de redes de formação participada, que provoquem a compreensão da globalidade do sujeito, sendo a formação um processo interativo e dinâmico.

Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e de investigação, que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores. Eis uma dimensão que a formação contínua não pode continuar a ignorar. (NÓVOA, 2002, p. 39)

A formação continuada, na perspectiva de Antônio Nóvoa fundamenta-se em projetos de investigação-ação nas escolas, na consolidação de redes de trabalho coletivo e na partilha entre os diferentes atores educativos. Essa formação precisa estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a elaboração de espaços coletivos de trabalho que podem se constituir em excelentes instrumentos de formação. Esse tipo de formação proposta por Nóvoa diferencia-se bastante das que já experienciei e que se caracterizavam como transmissões teóricas ou práticas, sendo que nessas últimas (práticas) tínhamos, eu e minhas colegas, que nos portamos como crianças e fazer atividades e jogos sem analisá-los e refletir sobre as contribuições desses no processo de construção do próprio conhecimento e no dos alunos. Para ele, faz-se necessário que o professor seja objeto e sujeito da formação ao mesmo tempo. Através de um trabalho individual e coletivo de reflexão, os professores encontrarão os meios significativos ao seu desenvolvimento profissional. Por isso, minha hipótese durante toda a realização da pesquisa, e que se tornou minha tese foi a de que uma proposta de formação continuada de professores, através de grupos de estudo, que tinham como objetivo discutir os problemas, dificuldades e sucessos no cotidiano da sala de aula enfrentados por eles, desafiaria o processo de tomada de consciência, abrindo possibilidades de transformação do fazer pedagógico. Possibilidades só efetivadas pelo compromisso de transformação desses sujeitos.

³⁴ Utilizarei as idéias de Freire para analisar, principalmente, a temática da formação continuada de professores.

Também realizei leituras sobre os estudos de Philippe Perrenoud (2001, 2002a, 2002b, 2003), pois além de ser ele um pesquisador muito referenciado nas pesquisas sobre o tema da formação continuada de professores, também o é nos estudos de Antônio Nóvoa. Em vários dos seus escritos, Antônio Nóvoa usa idéias de Perrenoud para fundamentar-se em relação ao assunto que discuto nesta tese. Para Perrenoud, não há sombras de dúvida de que se precisa dominar saberes para ensinar. Há uma grande importância no fato de os esquemas construídos permitirem relacionar os saberes às situações. Ensinar, para esse estudioso, envolve fazer escolhas epistemológicas, didáticas, práticas, éticas e políticas. Como posturas fundamentais de um professor, Perrenoud (2002a) traz as seguintes idéias: prática reflexiva (é necessário capacidade de inovar, negociar e regular a prática decisiva) e implicação crítica (é preciso que os professores comprometam-se com o debate político sobre a educação). Penso que um impedimento disso seja o fato de que a profissão de professor é, muitas vezes, vista como sinônimo de um trabalho fácil de conciliar com os afazeres domésticos e os cuidados com os filhos; em que há a possibilidade de trabalhar meio turno e ter dois meses de férias no verão (como tenho escutado, inúmeras vezes, em comentários de colegas na sala de professores) e é uma profissão em que é “menos complicado” de se entrar em licença saúde.

Com base nas idéias de Perrenoud (2002a), pode-se afirmar que seria interessante orientar-se a formação de professores para uma aprendizagem por problemas, pois assim os profissionais se confrontariam com a experiência de sala de aula e trabalhariam a partir de suas próprias observações, surpresas, sucessos, fracassos, medos, alegrias, assim como com as dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou comportamento de alguns alunos. Seria um processo no qual a teoria estaria fundamentando e enriquecendo a prática, bem como auxiliando na resolução de problemas, na reflexão sobre os acontecimentos e na busca de soluções e razões para as dificuldades do cotidiano. Para esse pesquisador, precisa-se trabalhar a partir da idéia de que a formação é uma só, onde teoria e prática acontecem ao mesmo tempo a partir de um processo reflexivo, crítico e criador de identidade. É fundamental que se pense o plano de formação de maneira coerente, como um percurso construído, e não na forma de acumulação de unidades de formação sem coluna dorsal.

Maurice Tardif (2000, 2004 e 2005), outro pesquisador muito referenciado nas pesquisas sobre formação continuada de professores, realizou várias investigações em torno do tema dos saberes docentes. Em suas pesquisas constatou que a prática pode ser entendida como um processo de aprendizagem onde os educadores retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão. Os educadores descartam o que lhes parece abstrato ou sem relação com

a realidade vivida e preservam o que pode lhes servir para resolver os problemas da prática educativa. Por isso a importância da formação continuada, onde damos sentido teórico ao novo.

[...] a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a formação contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos. [...] os professores não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação [...] O formador universitário pára de desempenhar o papel de “transmissor de conhecimento e torna-se um acompanhador dos professores, alguém que os ajuda e os apóia em seus processos de formação ou de autoformação. (TARDIF, 2004, p. 292)

Para Tardif (2004), as razões de agir dos professores são criticáveis e revisáveis. Elas precisam ser revalidadas pela confrontação com os fatos e com as proposições da ciência da educação. Esses saberes são de fundamentos racionais e o seu valor provém do fato de poderem ser criticados, melhorados, podendo se tornar mais poderosos, mais exatos e eficazes. Logo, o trabalho deve ser alternado com fases de formação continuada durante toda a carreira docente. A formação profissional dos professores não pode se limitar ao que recebem na universidade, mas precisa transformar-se em uma formação continuada que abrange toda a carreira docente.

Ao final dessa trajetória de construção do estado da arte, visualizo que a grande maioria das pesquisas relatadas possuem alguns pontos em comum em relação a concepção de formação continuada professores: elas trabalham com a idéia da relevância de se considerar os saberes produzidos na prática educativa como fonte de análise, discussão e reflexão teoria. Destacam também a necessidade de se ter espaços de trocas e convivência, possibilitando aos professores, em formação continuada, o exercício da criticidade, criatividade e aprofundamento das relações entre a teoria e a prática. Outro ponto refere-se à promoção da interação reflexiva, que foi demonstrado ser um instrumento útil nos espaços de formação continuada de professores. A essa questão posso mencionar a reflexão sobre a ação, pautada nos estudos teóricos e no trabalho coletivo.

Entretanto, após esse estudo, fica uma pergunta: onde está a novidade desta pesquisa que ora apresento? Acredito que sua novidade reside na proposta de coleta de dados, isto é, na organização que fiz de um grupo de estudos como maneira de investigar o processo de tomada de consciência na formação continuada de professores. Tal questão será esclarecida no próximo capítulo onde escreverei a respeito da minha opinião sobre a formação continuada de professores e sobre a maneira como organizei o grupo de estudos.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa, como já exposto anteriormente, tem como objetivo analisar a tomada de consciência de professores em formação continuada e as transformações que ocorrem, a partir dela, no fazer pedagógico. Utilizo como referencial metodológico a pesquisa qualitativa e participante, visto que estou, como pesquisadora, inserida no processo e, como tal, também construindo novos conhecimentos.

A coleta de dados ocorreu a partir de um grupo de estudos de professores e organizado especialmente para este fim. Seu foco de atenção estava na discussão das problemáticas, dificuldades e sucessos do cotidiano da sala de aula enfrentados pelos membros desse grupo, tendo como base os estudos teóricos das pesquisas de Jean Piaget. A pesquisa envolveu, além da participação no grupo de estudos, observações participantes, entrevista oral semi-estruturada e a escrita, em duplas, de uma reflexão sobre o processo do grupo.

Ao longo deste capítulo, caracterizarei pesquisa qualitativa e participante, e organizarei as estratégias de coleta e análise dos dados.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA E PARTICIPANTE

As raízes da abordagem qualitativa de pesquisa são do final do século XIX. O historiador Dilthey foi um dos primeiros a procurar uma metodologia diferente para as Ciências Sociais. Ele argumentou que os fenômenos humanos e sociais eram complexos e dinâmicos, sendo praticamente impossível estabelecer leis gerais como na Física e na Biologia. Dilthey sugeriu que a pesquisa das questões sociais procurasse a interpretação dos significados existentes, considerando cada mensagem de um texto e suas inter-relações (ANDRÉ, 1995).

Em seus estudos, André (1995) reitera a idéia de que, na pesquisa qualitativa o estudo do fenômeno ocorre em seu acontecer natural. Nela levam-se em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Suas raízes teóricas estão na fenomenologia. Na pesquisa qualitativa destacam-se os aspectos subjetivos do comportamento humano e salienta-se que é necessário penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder compreender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais das quais participam em sua vida diária.

Na pesquisa qualitativa geralmente há um contato direto e prolongado entre o pesquisador e o ambiente e a situação que está sendo investigada, ocorrendo um trabalho de

campo intensivo. Conforme André (1986) esse tipo de estudo também pode ser chamado de “naturalístico”, pois os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente. O interesse do pesquisador, no decorrer do estudo, é de verificar como um determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Já a pesquisa participante ou participativa, que também pode se caracterizar como qualitativa, surgiu em torno da década de 1980, quando os pesquisadores da área da educação apresentavam insatisfações em relação aos resultados da pesquisa educacional que estava sendo realizada, em sua grande maioria, a partir do paradigma positivista. Essa nova abordagem trouxe uma outra atitude de pesquisa, colocando o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça. Numa pesquisa de abordagem qualitativa e participante encontramos os seguintes aspectos:

Em lugar dos questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, típicos das análises experimentais, são utilizadas mais freqüentemente neste novo tipo de estudo a observação participante, que cola os pesquisados à realidade estudada; a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas [...] o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). (ANDRÉ, 1986, p. 9)

Ao optar pela pesquisa participante, busquei romper com a possibilidade de um trabalho centrado na pesquisa tradicional, na qual os sujeitos da pesquisa são considerados passivos, como se fossem reservatórios de informação, impossibilitados de refletirem sobre a sua situação e de buscarem soluções para os seus problemas (BORTEF, 2001).

Penso que a partir de uma pesquisa participante poderei contribuir com os espaços de formação continuada de professores e com a educação como um todo. Defendo a idéia de que a maneira como propus tal formação pode desafiar os educadores envolvidos, o processo de tomada de consciência sobre sua ação, envolvendo algumas modificações na prática, conforme o compromisso deles com a educação.

O papel de um pesquisador nesse tipo de investigação é de procurar captar as informações importantes no decorrer de seu aparecimento. Ele precisa dominar o assunto focalizado. Assim, ele pode, ao longo dos trabalhos, garantir a avaliação e seleção correta dos pontos a serem registrados. O pesquisador precisa agir como um filtro das constatações que comporão a massa de dados de sua pesquisa (ANDRÉ, 1986).

Acredito que a investigação que ora exponho contribui com a educação através do relato e da análise desta pesquisa. Penso que esta poderá servir às autoridades e aos responsáveis pela tarefa de elaboração de formações continuadas, auxiliando-os no processo de repensar e reorganizar as formações que promovem.

2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA – A ESCOLHA E A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES

Os sujeitos desta pesquisa são professoras³⁵ de uma escola da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Um dos critérios de escolha dessas professoras foi a atuação efetiva em sala de aula e ter como objetivo, na prática, a organização de um trabalho que possibilitasse o processo de construção do conhecimento. A formação do grupo, composto por essas professoras, ocorreu numa cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul. A opção por profissionais do interior do Estado, deu-se pelo fato desta pesquisa comprometer-se em contribuir com a sociedade como um todo e, em particular, com os espaços de formação continuada de professores. Como pesquisadora e aluna de uma instituição pública, senti-me no dever de colaborar com a educação. Foi a maneira que encontrei de promover uma troca de experiências e conhecimentos entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e um espaço de educação do interior do Estado, lembrando que várias pesquisas e trocas já foram realizadas com instituições de Porto Alegre (PICETTI, 2002; CORTE REAL, 2007; M. LEITE, 2003; ALVES, 2006; entre outros).

Na escolha das professoras, foi imprescindível que elas estivessem dispostas a analisar, refletir e estudar teoricamente sua atuação em sala de aula, expondo suas dificuldades, fracassos e sucessos profissionais, bem como participando das demais etapas que envolveria a pesquisa³⁶. Nesse sentido elas não foram escolhidas, mas convidadas a participar da pesquisa.

A escola, na qual realizei o trabalho de coleta de dados, localiza-se no centro da cidade de um dos mais antigos municípios do Estado, município que desempenhou um papel destacado na história do Rio Grande do Sul. Os primeiros passos da sua colonização foram dados pelo trabalho civilizador dos Jesuítas, que em 19 de fevereiro de 1634 fundaram a

³⁵ Uso o termo no feminino, porque o grupo foi composto apenas por mulheres, pois não há professores homens nas séries iniciais desta escola.

³⁶ Observações participantes, entrevistas e reflexões escritas.

redução de São Cristóvão, nas proximidades desse município, local hoje denominado Cruz Alta.

Os primeiros moradores de origem portuguesa (casais açorianos) aí chegaram em 1715.

Esta cidade é conhecida por suas ruas estreitas e históricas e suas construções antigas. Originou-se no Tratado de Madrid, assinado em 1750 entre Portugal e Espanha. Ele fixava os novos limites entre as terras dos dois países no Sul da América. O Município foi instalado oficialmente em 20 de maio de 1811, com a posse da primeira Câmara de Vereadores.

A cidade, onde fica localizada a escola que realizei a pesquisa, está a 140 km de distância de Porto Alegre. Essa escola dispõe dos níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (magistério e científico), constituindo-se num Instituto de Educação. Funciona nos turnos da manhã, da tarde e da noite. Possui ginásio, quadra de esportes, pracinha para as turmas do jardim, biblioteca, sala de informática, grupo de folclore, oficina de xadrez, sala de reforço... A Faculdade (particular) mais próxima fica em uma cidade vizinha distante a 30 km.

Foi no final do mês de outubro de 2005 que fui pela primeira vez a essa escola. No dia e hora marcados, cheguei à escola. Meu encontro naquele momento foi com a diretora e a supervisora do curso de magistério Jana³⁷. Nossa conversa ocorreu na sala da direção da escola, pois, segundo a diretora, seria um ambiente mais calmo e reservado para conversarmos. No momento, expliquei o projeto e como se configuraria o trabalho de campo. Elas comentaram que tinham entendido algo diferente e que poderia ser desenvolvido com o grupo de alunas do Magistério³⁸. Expliquei que não, pois minha investigação era sobre a formação continuada e estava direcionada para professores já formados e em exercício da profissão.

Ao analisarem o trabalho que propunha, me explicaram que a proposta poderia ser direcionada para a formação de quarenta horas que os professores estaduais precisam fazer por ano, isto é, cada professor estadual deveria apresentar à escola e esta enviar para a Delegacia de Educação certificados de cursos de formação continuada que totalizassem quarenta horas. Essas quarenta horas eram de formação obrigatória que cada professor devia ter por ano, mas que cada um tinha que procurar realizar por seus próprios meios. Essa situação era diferente da RME³⁹ de Porto Alegre, onde os professores também realizavam

³⁷ Todos os nomes utilizados para referência dos sujeitos de pesquisa e de seus alunos ou familiares, são fictícios.

³⁸ Informações obtidas anteriormente através de uma ligação telefônica que realizei.

³⁹ Rede Municipal de Ensino.

quarenta horas de formação, mas que até 2005 essas horas eram organizadas e fornecidas pela escola e a partir de 2006, passaram a ser algumas oferecidas pela escola e outras pela SMED⁴⁰.

A diretora e a supervisora pensaram então em oferecer meu trabalho (grupo de estudos) ao grupo de professoras (são todas mulheres) das séries iniciais em forma de um curso que valesse para essas horas de formação obrigatória. Achei a idéia bastante interessante, pois seria mais uma forma de estar contribuindo com a necessidade profissional dessas professoras. Diretora e supervisora destacaram também que seria interessante trabalhar com as professoras das séries iniciais, porque essas tinham mais disponibilidades de horário para os encontros. Essa disponibilidade deve-se ao fato de algumas trabalharem somente vinte horas, outras quarenta, mas na mesma escola. Já os professores das séries finais (áreas de conhecimento) possuíam uma grande dificuldade de conseguirem conciliar seus horários para marcarem reuniões com todo grupo, pois trabalhavam em duas, três ou até quatro escolas diferentes.

Acordamos, então, que elas apresentariam o projeto às professoras e consultariam seu interesse a respeito. Posteriormente eu telefonaria para confirmar a possibilidade de realização do trabalho e marcaria um novo encontro para começarmos a organização do grupo de estudos.

Após a confirmação de que poderia realizar o trabalho de coleta de dados na escola, retornei, no dia 18 de janeiro de 2006, para, dessa vez, fazer uma reunião com a Mile, supervisora de primeira a quarta séries e com Jana, supervisora do magistério. Na ocasião, as duas me reafirmaram (já tinham me informado por telefone anteriormente e marcado essa reunião) que as professoras do jardim à quarta série se interessaram pela dinâmica de formação que propunha e que aceitaram formar o grupo de estudo.

Levei, nesse dia, uma síntese do projeto de tese para que ficasse na escola. As duas supervisoras me disseram que também enviariam o projeto para a Delegacia de Educação, pois combinaram com as professoras que essa formação se chamaria legalmente de seminário e que a escola forneceria, no final do grupo de estudos, um certificado de participação de quarenta horas. As professoras puderam utilizar esse certificado para a sua progressão funcional.

Para que a escola pudesse fornecer o certificado de seminário de quarenta horas, nosso grupo de estudo teve que funcionar até o dia 29 de agosto de 2006, data limite para o fornecimento de certificados e de possibilidade de concorrer, ainda naquele ano, à progressão

⁴⁰ Secretaria Municipal de Educação.

funcional. Ficamos de combinar, então, alguns horários de encontro fora dos já esquematizados⁴¹, isto é, encontros quinzenais de duas horas nas terças-feiras.

Nesse dia, também expliquei novamente a dinâmica de minha coleta de dados, bem como o funcionamento do grupo de estudos, destacando que não seria uma palestrante, mas que estaria junto com os professores fazendo uma leitura das necessidades e dificuldades no trabalho em sala de aula, organizando temas de estudos e procurando materiais para a efetivação desses. Em resumo, a dinâmica seria de seminário e não de aulas convencionais ou de uma série de palestra.

Acordamos que os encontros seriam quinzenais das 17h às 19h, nas terças-feiras. Esse era o horário habitual de reunião da escola de reunião – quinzenalmente reunião administrativa e quinzenalmente de formação continuada. Logo, estariam participando das reuniões de formação continuada. Combinamos também que o primeiro encontro com o grupo ocorreria no dia catorze de março de 2006, uma semana após o início das aulas e da ocorrência da primeira reunião administrativa.

As supervisoras relataram que o grupo era composto de mais ou menos onze professoras, sendo que uma delas fazia parte da sala de reforço⁴² e as demais estavam em sala de aula com alunos. Eram professoras do jardim B à quarta série do ensino fundamental.

As supervisoras destacaram que essas professoras eram habituadas com a presença de pessoas que as observavam, pois funcionava também na escola o curso de magistério. As alunas do magistério faziam várias observações durante o ano na sala de aula dessas professoras, bem como trabalho de monitoria.

No grupo de onze professoras, apenas uma não tinha diploma de ensino superior, tendo cursado apenas o magistério. Quatro professoras fizeram especialização. Sete delas eram formadas em Pedagogia e duas em Letras. Uma delas, professora do Jardim B da tarde, estava fazendo o Curso Normal Superior. As supervisoras disseram que acreditavam que eu teria apenas duas professoras que seriam mais resistentes a propostas de novos olhares sobre a sala de aula, sendo elas a professora Lília, a qual desenvolve um trabalho bastante tradicional e a professora Loreci, que, segundo elas, era muito resistente, estava prestes a se aposentar e era a única que não possuía curso de graduação.

Esta pesquisa envolveu, além da participação no grupo de estudos, observações participantes minha e do grupo (um educador observando o outro e vice-versa), na sala de

⁴¹ Os encontros serão especificados no momento em que falarei, neste capítulo, dos grupos de estudos.

⁴² Sala de reforço – é um espaço de atendimento em pequenos grupos (no máximo 5 ou 6 alunos), no qual uma professora fazia um trabalho direcionado para os alunos que enfrentavam dificuldades de aprendizagem. Eram alunos encaminhados a essa sala por suas professoras.

aula dos envolvidos, e a realização de uma entrevista oral semi-estruturada no final do trabalho de campo, visando a análise do processo de cada integrante e a escrita de uma reflexão em duplas sobre o processo do grupo.

Desse grupo de onze professoras, contei com a participação efetiva até o final do trabalho de oito, sendo duas do jardim B (uma delas atende o jardim B pela manhã e de tarde é substituta), uma da primeira série (trabalha de manhã com a quarta série e de tarde com a primeira), uma da segunda, duas da terceira, uma da quarta e uma da sala de reforço.

Destas oito, uma estava realizando o Curso Normal Superior a Distância, quatro já tinham feito curso de Pós-Graduação nível de Especialização e três cursaram graduação.

A carga horária de trabalho se dividia da seguinte forma: cinco trabalhavam quarenta horas semanais (dois turnos diários) e três trabalhavam sessenta horas (manhã, tarde e noite).

2.3 ESTRATÉGIAS DE COLETAS DE DADOS

Para a pesquisa “Formação Continuada de Professores - tomada de consciência e transformação do fazer pedagógico”, organizei, como já mencionado anteriormente, um grupo de estudos com oito professoras, tendo como foco teórico as pesquisas e as teorizações de Jean Piaget. Nos próximos itens, estarei especificando a organização desse grupo e as outras formas utilizadas de coleta de dados (observação participante e entrevista oral semi-estruturada).

2.3.1 Grupo de Estudos

Como já explicitado na parte em que me referi aos sujeitos da pesquisa, propus um grupo de estudos, onde as professoras, juntamente com a pesquisadora, discutissem suas necessidades, dificuldades, fracassos e sucessos como profissionais. O objetivo dessa era de servir de guia na organização de um roteiro de estudos e leituras de pesquisas e reflexões de Jean Piaget. Esse roteiro teve como base a análise que realizamos em nosso primeiro encontro no dia 14 de março de 2006. Nesse encontro, além de me apresentar às professoras e estabelecer com elas normas a respeito do funcionamento do grupo de estudos, realizamos um debate a partir do roteiro que propus:

1. Como é ser professor?
2. Como são os alunos?

3. O que é fácil na profissão de professor?
4. Quais são as dificuldades?
5. Como as entendemos?
6. Como pensamos que podemos superá-las?

Após a discussão dessas questões e a análise de nosso processo nesse dia e de termos acordado que estudaríamos o tema da construção da autonomia segundo Jean Piaget, sugeri, e as professoras concordaram, que nos próximos encontros lêssemos, estudássemos e refletíssemos sobre o texto “Procedimentos de Educação Moral”⁴³. Após esse estudo, organizamo-nos em duplas e estudamos o livro “Juízo Moral na Criança” de Jean Piaget. Cada dupla ficou responsável por estudar, sintetizar e apresentar um capítulo desse livro. Fizemos uma espécie de seminário de leitura, onde, além da apresentação do que foi estudado, também pudemos refletir sobre nossas questões da prática em sala de aula e também questões de nossas vidas ou a forma como construímos nossa autonomia.

Como será aprofundado no capítulo três desta tese, neste tipo de formação, as professoras eram chamadas a desempenhar ao mesmo tempo o papel de formadoras e formandas, pois as trocas de experiências e os saberes eram fator importante de socialização profissional e de afirmação de valores da profissão docente. Como pesquisadora, minha intenção era provocar uma atividade crítico-reflexiva que ajudasse as professoras a construir um pensamento autônomo que as auxiliasse em dinâmicas de auto-formação participada. Tinha também, de juntamente com elas, (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, possibilitando que nos apropriássemos dos nossos processos de formação. Tinha como embasamento a idéia de que a formação precisava ser construída através de um trabalho de reflexão crítica sobre a prática e de (re)construção da identidade pessoal (NÓVOA, 1991). Justificou-se assim uma formação continuada, alicerçada na experiência profissional, mobilizando a experiência, não apenas pedagogicamente, mas também como um quadro conceitual que produz saberes. Cabe aqui esclarecer que no capítulo três farei uma exposição sobre os estudos a respeito da formação continuada de professores fundamentada em Paulo Freire. Porém destaco essa idéia de Nóvoa (1991) que também inspirou a organização desse grupo de estudos como maneira de formação continuada e espaço de coleta dados.

⁴³ Esse texto encontra-se no livro *Jean Piaget Sobre a Pedagogia: textos inéditos*, organizado por Sílvia Parrat e Anastásia Tryphon (1998).

É no próprio processo de resolução dos problemas da vida da escola, na capacidade para teorizar e para encontrar as respostas mais adequadas, que a formação adquire todo o seu significado. [...] A formação contínua deve estar finalizada nos 'problemas a resolver', e menos em 'conteúdos a transmitir', o que sugere a adopção de estratégias de formação-acção organizacional. [...] o que está em causa na actual formação contínua de professores não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente; a vários títulos, joga-se também aqui a possibilidade de uma reforma educativa coerente e inovadora. (NÓVOA, 1991, p. 73)

O grupo de estudos reuniu-se de acordo com o seguinte cronograma:

- 14 de março de 2006 – duas horas
- 28 de março de 2006 – duas horas
- 11 de abril de 2006⁴⁴ – cancelado – motivo: festa de Páscoa da escola para as professoras.
- 25 de abril de 2006 – duas horas
- 9 de maio de 2006 – duas horas
- 23 de maio de 2006 – duas horas
- 06 de junho de 2006 – duas horas
- 07 de junho de 2006 – quatro horas
- 20 de junho de 2006⁴⁵ – cancelada – motivo: solicitação da Secretaria de Educação da revisão do Regimento Escolar.
- 04 de julho de 2006 – duas horas
- 11 de julho de 2006⁴⁶ – seis horas
- 18 de julho de 2006⁴⁷ – cancelada – motivo: festa de confraternização da escola pelo final do semestre e dia do amigo.

⁴⁴ Tinha um encontro marcado para o dia 11 de abril, mas fui comunicada, durante a semana, que esse horário de reunião seria utilizado para uma confraternização da Páscoa e por isso deveríamos deixar para o dia 25 de abril. Considerando a data muito distante, questionei se não poderia fazer o encontro no dia 18 de abril, mas a supervisora disse que infelizmente não, pois já tinham marcado reunião administrativa com a Direção. Assim, tive de me conformar com o dia 25 de abril.

⁴⁵ No dia 19 de junho, de manhã, recebi uma ligação telefônica da Supervisora. Ela telefonava para me solicitar que eu não fosse para o grupo de estudos, pois a escola havia recebido da SEC a solicitação de reorganizar seu regimento até o final do mês. Ela comentou que era algo trabalhoso e que precisariam usar todas as reuniões até o final do mês para cumprir essa tarefa e por isso solicitava, ou melhor, informava que o grupo de estudos não poderia acontecer no dia 20 de junho, ficando para o dia 04 de julho.

⁴⁶ No dia 11 de julho de 2006 (terça-feira) tínhamos um encontro de quatro horas de duração – tarde – marcado, no qual o grupo seguiria estudando o “Juízo Moral na Criança” e preparando a apresentação. Mas adoeci na segunda-feira. Telefonei para a escola e expus minha situação para a supervisora. Expliquei que as professoras sabiam o que íamos fazer e que poderiam realizar sem minha presença. E foi o que fizeram. Também passei meu e-mail e telefone, caso quisessem conversar, trocar idéias ou discutir dúvidas, mas não recebi nenhum contato. O interessante foi que, durante a entrevista que realizei com elas no final do trabalho, expuseram a maneira como se organizaram nesse dia e que ficaram surpresas com a autonomia que tiveram, pois passaram a tarde estudando e discutindo sobre o assunto.

⁴⁷ Tinha um encontro de duas horas marcado para terça, dia 18 de julho, mas na segunda, a supervisora Mile me telefonou para avisar que não aconteceria, pois a escola usaria esse espaço para uma confraternização de final de semestre e dia do amigo.

- 12 de agosto de 2006 – seis horas
- 22 de agosto de 2006 – seis horas
- 12 de setembro de 2006⁴⁸ – duas horas

Ao todo foram 38 horas de estudos, discussões, análise e reflexões, que envolveram estudos da prática e da teoria. Todos esses encontros foram gravados em áudio, com a permissão das professoras. Inicialmente elas demonstraram, através de seus comentários, que se sentiam constrangidas com a gravação: Lizete: “Luciane, está sendo gravado!”

Porém, com o tempo, não se referiam mais a gravação e quando lembravam surgia comentários como esse: Lília: “Isto é uma pesquisa e precisamos dizer o que pensamos e o que vivemos. Não tem problema que esteja sendo gravado”.

Foram trezentas e quinze páginas de transcrição das fitas. Todo esse material foi analisado para a construção desta tese. Fiz poucas anotações escritas ao longo do desenrolar das atividades do grupo de estudos, pois como participava do mesmo, estava envolvida nas reflexões teórico-práticas, principalmente porque tinha o interesse de acompanhar nosso processo de tomada de consciência e elaborar estratégias possíveis para desafiá-lo.

As duas horas restantes foram utilizadas para a atividade de observação realizadas pelas professoras e que é explicada no item a seguir.

2.3.2 Observação Participante

Na observação participante o pesquisador tem como foco a cultura que investiga, como é expressa pelos sujeitos que a vivem. É preciso que o pesquisador e sua pesquisa constituam-se em compromisso e participação com o trabalho histórico de formação da cidadania e os projetos de luta dos seus sujeitos de investigação, a quem a pesquisa pretende compreender para transformar, mais do que conhecer e explicar. (BRANDÃO, 2001) Chama-se a observação de participante devido ao fato de que o pesquisador tem um grau de interação com os sujeitos de pesquisa e a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. (ANDRÉ, 1995)

Concomitante com desenrolar das atividades do grupo de estudos, houve duas modalidades de observação participante: uma foi realizada por mim, pesquisadora, na sala de

⁴⁸ Devido ao cancelamento de alguns encontros por motivos da escola, nossas horas de seminário não foram possíveis de serem encerradas no final de agosto de 2006. Logo, estendemos até o início de setembro. Não houve problemas quanto à entrega dos certificados para a promoção na carreira, pois o documento poderia ser entregue à Secretaria de Educação do Estado até o final do mês em que encerramos.

aula das professoras participantes e outra ocorreu entre as professoras, isto é, uma observou a outra.

A observação realizada por mim, ocorreu em duas etapas. Primeiro, realizei uma observação com o tempo aproximado de uma hora e meia na sala de cada professora. Essa primeira observação aconteceu durante o mês de abril de 2006. As professoras que tinham mais de uma turma eu as observei em apenas uma⁴⁹. Após o término do grupo de estudo, entre os meses de setembro e novembro, realizei uma outra observação nas turmas de novamente um tempo aproximado de uma hora e meia. As observações participantes que realizei nas salas de aulas das professoras integrantes do grupo de estudos, tinham o objetivo de melhor analisar os movimentos de reflexão da prática e de construção teórica de cada um (tomada de consciência e transformações do fazer pedagógico). Nessas observações fiquei sentada entre as crianças, fazendo anotações no diário de campo, mas atendia às solicitações das crianças e participava da aula sempre que convidada pela professora.

As observações entre as professoras, tiveram a duração aproximada de duas horas. Essa atividade como carga horária do grupo de estudos. As questões observadas pelas professoras, foram utilizadas como material de discussão de nossos estudos. As professoras se organizaram em duplas e na dupla uma observou a outra. Para que isso fosse possível, substituí a professora que ia observar a colega, dando aula para seus alunos em seu lugar.

Eu e as professoras que realizavam essas observações fizemos parte dos eventos observados, não como meras espectadoras, mas como participantes de uma interação sujeito pessoa observada, buscando contribuir com sua reflexão e o fazer pedagógico. As observações auxiliaram no aprofundamento dos estudos e na reflexão sobre os objetivos que se buscavam e as dificuldades que iam surgindo ao longo do caminho.

Em nossos encontros, após as observações, dedicávamos momentos para que expuséssemos e refletíssemos sobre como era ser observado, como era observar e o que vimos na experiência da colega, relacionando-a com a nossa.

Foi através dessas observações participantes que pude perceber as poucas transformações no fazer pedagógico, que ocorrem durante as atividades de nosso grupo de estudos.

⁴⁹ Realizei a primeira observação numa turma e a segunda na outra. Por exemplo: observei a professora Lizete em abril na sua turma de quarta série, de manhã, e, em novembro, a observei em sua turma de primeira série à tarde.

2.3.3 Entrevista Oral Semi-Estruturada

Inicialmente posso afirmar que, a partir dos estudos de André (1995), a finalidade da entrevista é de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados durante uma pesquisa. Essa estudiosa (1986) destaca que um pesquisador precisa desenvolver uma boa capacidade de ouvir atentamente e estimular o fluxo natural de informações por parte do sujeito de pesquisa no decorrer de uma entrevista. Mas é o investigador que precisa ter o cuidado de não forçar o rumo das respostas para uma determinada direção. Ele necessita garantir um clima de confiança, para que o sujeito da pesquisa se sinta à vontade para se expressar livremente.

Foi com base nas idéias expostas acima que, no início de cada entrevista, conversei com as professoras, esclarecendo que esse momento tinha um peso importante na pesquisa, e que essa qualidade só seria alcançada através da máxima sinceridade delas. Expliquei que não era um momento de avaliação da minha pessoa e nem delas, mas sim da modalidade de formação continuada (através de grupos de estudos). Comentei que estamos na educação e que em nossa área também produzimos pesquisas assim como na área da saúde. Disse que precisávamos analisar, assim como um médico analisa um novo tratamento ou medicamento, o que havia sido bom, produtivo, ou ruim no nosso grupo de estudos, para que assim pudessemos contribuir com a educação. Esclareci também que não precisavam se preocupar se o que respondiam estava certo ou errado, ou se estavam considerando ruim o trabalho nos grupos de estudo, pois a avaliação não era relativa diretamente à minha pessoa, mas à verificação se aquela era ou não uma maneira de fazer uma formação continuada de professores mais interessante, construtiva e produtiva.

Uma boa entrevista clínica é aquela na qual se consegue que o sujeito se expresse livremente e nos comunique os aspectos básicos de seu pensamento que estão relacionados com o tema de nosso estudo, isto é, que nos fale do que nos interessa, mas sem fazer que diga o que esperamos. (DELVAL, 2002, p. 135)

Neste momento de coleta de dados inspirei-me no Método Clínico de Piaget⁵⁰, em que procurei analisar o processo de tomada de consciência e as possíveis transformações do fazer pedagógico das educadoras participantes do grupo de estudos, organizando entrevistas com elas a partir de perguntas-chave e outras que surgiram eventualmente ao longo da conversa.

⁵⁰ Digo que me inspirei, porque considero que para aplicar o Método Clínico de Jean Piaget eu necessitaria de uma maior experiência e conhecimentos. Além disso, não o utilizei no restante da coleta de dados.

Mesmo pensando a elaboração das perguntas-chaves mais no final do processo de trabalho de campo, pois assim poderia fazer uso de toda riqueza do processo, me arrisquei em apontar algumas que pensava serem relevantes de aparecerem na entrevista: 1. Formação. 2. Tempo e experiência na educação. 3. Como você analisa a forma de planejamento do grupo de estudos? 4. Como você analisa seu processo durante o grupo de estudos? 5. Que questões significativas aconteceram em seu processo como educadora? 6. Como você analisa o seu fazer pedagógico antes, durante e depois da participação no grupo de estudos? ...

O Método Clínico, como nos esclarece Vinh-Bang (1970) em seu texto “El Método Clínico y la Investigación en Psicología del Niño”, era um método clássico da medicina psiquiátrica e da psicopatologia. Porém, pode-se ver o Método Clínico vinculado a toda obra de Jean Piaget, pois esse pesquisador o adaptou na década de vinte do século passado a uma investigação de caráter experimental, o que lhe deu originalidade.

O Método Clínico ou Crítico, como também é chamado, centra-se nas afirmações do sujeito para apreender sua atividade lógica profunda e sua estrutura característica de certo estágio de desenvolvimento. Através do Método Clínico o pesquisador constrói os problemas, formula hipóteses, varia as condições em jogo e controla cada uma das hipóteses em contato com as reações provocadas pela conversa com o sujeito entrevistado.

Foi Piaget quem introduziu o Método Clínico no estudo do pensamento da criança e da psicologia normal, dando um significado distinto do de sua origem que era a de prevenir e tratar as deficiências e anomalias mentais das pessoas, entre elas, crianças com dificuldades escolares. Inicialmente ele utilizou o Método Clínico como método para a entrevista verbal. Porém, a partir da modificação dos seus interesses, foi ampliando-o para situações em que a linguagem não era usada, ou em que ela desempenhava um papel secundário (DELVAL, 2002).

O essencial do Método Clínico de Jean Piaget está na intervenção constante do pesquisador a partir da atuação do sujeito da pesquisa. A finalidade do pesquisador é descobrir os caminhos que seguem o pensamento do sujeito. O sujeito, às vezes, não tem consciência dos caminhos do seu pensamento, não podendo explicitá-los de maneira voluntária, por isso a intervenção do pesquisador é orientada pelas hipóteses que ele vai formulando a respeito do significado das ações do sujeito (DELVAL, 2002). A essência desse método não se encontra na conversa, mas no tipo de atividade do experimentador e de interação com o sujeito.

Retomando, no Método Clínico o pesquisador vai formulando hipóteses sobre as explicações, razões e sentidos que o sujeito investigado vai dando. De acordo com Delval

(2002), o que caracteriza o Método Clínico é a intervenção sistemática do pesquisador, formulando hipóteses no decorrer do processo de investigação.

Como já dito anteriormente, o Método Clínico de Jean Piaget está direcionado para a intervenção constante do pesquisador a partir da atuação do sujeito de pesquisa. O pesquisador tem como finalidade descobrir os caminhos que segue o pensamento do sujeito. A essência do Método Clínico está no tipo de atividade do experimentador e da interação sujeito e experimentador. O pesquisador, ao aplicar o Método Clínico, precisa apresentar duas características: saber observar, deixando o sujeito falar, não esgotando, não desviando nada, assim como, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, tendo a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar (PIAGET, 1926).

Mesmo utilizando-me do procedimento de entrevista aberta, tornou-se extremamente importante dispor no Método Clínico de um núcleo de perguntas relacionado com os aspectos fundamentais da pesquisa, sendo essas perguntas centrais feitas a todas as professoras investigadas para que depois as respostas pudessem ser comparadas. Elaborei assim um conjunto de questionamentos:

- Vou te pedir que comeces me contando um pouco sobre a tua formação como professora.
- Consegues lembrar que teóricos, ou que teorias ou que questões apareciam na época que tu estavas fazendo o teu magistério, tua faculdade, teu curso de pós-graduação?
- Por que tu te tornaste professora?
- Como é para ti ser professora?
- Como é para ti um bom professor?
- Como têm sido as formações continuadas que tu tens participado? E por que participas delas?
- Como foi pra ti participar deste nosso grupo de estudos?
- Como tu analisas teu processo neste grupo de estudos?
- Como tu achas que foi a participação para as tuas colegas? Como tu sentiste que foi para elas terem participado desse grupo?
- Como é que tu caracterizas esse nosso grupo de estudos?
- Que questões negativas e positivas tu observaste?
- Qual a tua opinião sobre o fato do planejamento do tema de estudo ter se originado da discussão sobre as dificuldades que vocês enfrentam no trabalho na escola hoje?
- E se tu fosses convidada para planejar as formações para 2007, pra este mesmo grupo de colegas, como tu organizarias?

As entrevistas aconteceram, assim como a organização das perguntas básicas, no final do trabalho de campo, isto é, nos meses de outubro e novembro de 2006, após o término do grupo de estudos. A intenção era de que as entrevistas também servissem como uma retomada final do processo de cada participante, promovendo uma parada para essa reflexão. Cada professora foi entrevistada individualmente na sala da biblioteca da escola. Para que pudessem se retirar da sala de aula, a supervisão organizou um esquema de substituições com as alunas estagiárias do Curso de Magistério. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas por mim.

2.3.4 Reflexão Escrita

Inicialmente, quando realizei o planejamento do projeto de tese imaginei que realizaria a seguinte atividade como as professoras: elas seriam desafiadas a produzir textos escritos a respeito das questões que deram certo e como tais, foram transformadas no fazer pedagógico do cotidiano da sala de aula – o que envolveria tomadas de consciência. Esse relato deveria ser enriquecido com uma análise teórica sobre os aspectos abordados. As reflexões escritas forneceriam subsídios, assim como a observação participante e a entrevista oral semi-estruturada, para a análise da contribuição da formação continuada. Também se caracterizaria como um movimento desafiador de uma tomada de consciência do processo de construção do conhecimento.

Na época da construção do projeto de tese, havia constatado, como educadora, que as colegas de profissão faziam muito poucos registros escritos de experiências e considerava, nesse sentido, significativo propiciar, no decorrer da pesquisa, momentos como esses, pois, na minha vida profissional, foram nos momentos em que parei para escrever que refleti mais aprofundadamente sobre o fazer pedagógico.

Minha fundamentação sobre essa questão embasava-se nos estudos de Nóvoa (1988) sobre “O Método (auto) Biográfico na Encruzilhada dos Caminhos (e Descaminhos) da Formação de Adultos”. Ele comentava, nesse estudo, questões sobre as abordagens (auto) biográficas que se relacionavam com a que propunha no projeto de tese sobre reflexões escritas do fazer pedagógico.

As abordagens (auto) biográficas e, sobretudo, a visão de formação permanente de que elas são portadoras, abrem importantes perspectivas de mudança e de ruptura neste domínio. Tendo a sua gênese na confluência de duas crises - a crise do modelo escolar e a crise do paradigma hegemônico

das ciências sociais - as abordagens (auto) biográficas podem trazer uma contribuição original e uma nova 'respiração' às práticas de formação de adultos. (NÓVOA, 1998, p. 12)

As abordagens (auto) biográficas revelam-se um instrumento de investigação e de formação quando transportadas para o campo educativo como uma autoformação participada. O processo de investigação é formador pelos seus mecanismos intelectuais desencadeados, exigindo um investimento pessoal, um trabalho autônomo. Estar em formação é estar à procura de qualquer coisa.

Os momentos em que se é desafiada a escrever e refletir sobre o próprio fazer pedagógico concretiza-se como importantes para o processo de tomada de consciência. Sendo assim, acreditava que as abordagens (auto) biográficas propostas por Nóvoa (1988) poderiam ser assumidas nesta pesquisa como um instrumento de investigação-formação, podendo levar à prática o movimento de educação permanente.

Porém, uma situação não prevista se instaurou no decorrer da coleta de dados e que será retomada e refletida nas conclusões desse trabalho. As professoras apresentaram uma grande resistência em relação a escrita individual com é demonstrado no seguinte relato:

No dia 28 de março de 2006 queria que as professoras, em duplas, discutissem, escolhessem, justificassem e escrevessem o nome que dariam aos nossos encontros. Assim, forneci uma folha em branco para cada dupla. O grupo se dispersou, demonstrando certa resistência ao registro escrito. Ficaram pensando, mas com muita dispersão e logo viram a elaboração da Val e disseram que esse era o nome que todas tinham gostado. Porém não justificaram, fazendo uma bagunça maior ainda. Logo foram saindo e deixando as folhas em branco juntamente com a que a Val havia escrito. Mas Val escreveu apenas o nome. Não escreveu e nem falou nenhuma justificativa para a escolha. O nome ficou: FALANDO O REFAZER – REFAZENDO O FALADO. Esse momento final foi meio complicado e não consegui atingir o objetivo que desejava. O grupo ficou meio conturbado quando a proposta foi de escrever. Escrever o nome e sua justificativa. Elas demonstram ser mais falantes do que escritoras, delegando essa tarefa de escrever a uma pessoa que pareciam admirar e respeitar, pois sempre que a Val falava, elas a escutavam com respeito e consideração. Esse fato ocorreu mesmo quando discordaram das opiniões que ela expressava, sendo cuidadosas na argumentação contrária.

A forma que encontrei de ter uma produção escrita foi de que a realizassem em duplas, escolhidas por elas e a partir de um roteiro que elaborei. No momento da escrita expliquei que as questões eram apenas norteadoras da discussão, não necessitando serem respondidas todas e na ordem em que se apresentavam. Disse, que se desejassem, poderiam conversar sobre as mesmas e elaborar um único texto. A experiência da reflexão escrita foi válida como possibilidade de um exercício diferente da oralidade. Foi um exercício que causou muita resistência no grupo. No Curso de Graduação de Pedagogia a Distância da UFRGS (onde atuo como professora) uma aluna falou num dos fóruns de discussão sobre o quanto considerava ruim ter que escrever no lugar de trocas de idéias e conversas presenciais sobre um determinado conhecimento. O exercício de reflexão escrita nesta pesquisa provou o quanto a conversa, na entrevista oral, é mais rica, esclarecedora e formadora de conhecimentos. Na

entrevista oral os *jargões* podem até ser usados, mas pode-se pedir, através da relação dialógica, que os explicitem melhor.

Apresentei as seguintes questões para a discussão:

1. Como foi participar do grupo de estudos?
2. Que questões foram significativas em nossos estudos para pensarmos nosso fazer pedagógico?
3. Que relações podemos fazer, ou não, entre a teoria estudada e o nosso cotidiano em sala de aula?
4. Como vemos o nosso processo no grupo de estudos?

A escrita de uma avaliação da experiência caracteriza-se como uma investigação e uma formação. Apesar de não ter alcançado o que imaginava no projeto de tese, mesmo assim a atividade foi importante e forneceu alguns dados relevantes para a análise da temática estudada nesta tese.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Antes de dar prosseguimento à discussão sobre o processo de tomada de consciência, dedico este capítulo à elaboração de um estudo em torno da temática da formação continuada de professores a partir das idéias de Paulo Freire, relacionando com as pesquisas,

principalmente, de Antônio Nóvoa⁵¹. São poucas as produções (1999a) em que Freire se refere diretamente à formação de professores. Embasei minha análise na maneira como ele acredita que seja a melhor forma de se organizar um espaço de construção de conhecimento. A relação professor-aluno, tantas vezes abordada por esse pesquisador (1985, 1994, 1999a, 1999b entre outros), segue o mesmo caminho da relação entre o professor organizador da formação continuada e o professor em formação.

Este capítulo traz, entre outras questões, a discussão sobre a concepção e a organização de uma formação continuada de professores que visa o desencadeamento do processo de tomada de consciência. Nele também encontraremos a relação entre as idéias aqui estudadas e os dados coletados durante a pesquisa.

3.1 ELABORAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Início esta reflexão destacando a idéia de que o homem é um ser inacabado, incompleto e que não possui o saber absoluto. Sua sabedoria parte da ignorância e sua educação deve ser permanente, possuindo graus que não são absolutos. No processo de construção do conhecimento, é preciso que o homem seja sujeito da própria educação, não podendo ser objeto dela, pois ninguém educa ninguém. Mediatizados pelo mundo, as pessoas se educam em comunhão.

Tendo como base as questões referidas acima, os professores, assim como seus formadores, não podem se colocar na posição de um ser superior que ensina um grupo de *ignorantes*, mas na posição humilde de quem comunica um saber relativo a outros, os quais possuem também um saber relativo.

Nenhuma formação docente pode correr alheia ao exercício da criticidade, que implica a passagem da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica.

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la com seu trabalho, pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. (FREIRE, 2003, p. 30)

⁵¹ Nóvoa foi o pesquisador, posteriormente a Piaget e Freire, com quem mais me identifiquei em termos de concepções pedagógicas. Assim como pude estabelecer inúmeras relações entre suas investigações e as de Freire. Entre as várias pesquisas estudadas - Severino (1991, 1993, 1997, 2003); Palma Filho e Alves (2003); Alves (1995, 2000); Almeida e Ribeiro (2003); Kishimoto (2000, 2003); Cachapuz (1997, 2003) e outros -, havia muitas referências aos estudos de Antônio Nóvoa de Portugal, fundamentando as reflexões sobre o tema da formação continuada de professores.

Ao se conhecer o que se é, abre-se a possibilidade de se saber o que se será.

Também é preciso insistir na questão de não se acreditar que uma prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindida da formação científica e da clareza política dos professores. A prática educativa envolve a afetividade, a alegria, a capacidade científica, o domínio técnico a serviço da mudança ou da permanência do hoje. Por esse motivo, a formação continuada deve estar estruturada no estudo das questões teóricas que sejam a base das discussões e reflexões sobre as concepções e práticas pedagógicas, podendo sua relevância ser confirmada a partir das palavras de Freire (1999, p.103):

O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

A prática educacional necessita da teoria, assim como a teoria precisa da prática. A prática que é levada à reflexão crítica, iluminadora e que seja capaz de revelar a teoria nela embutida, auxilia o sujeito a ir além do ‘senso comum’. Já a prática, oferece à teoria um saber operativo. “A prática precisa da teoria, a teoria precisa da prática, assim como o peixe precisa da água despoluída” (FREIRE, 1994, p. 140).

Em seu livro *Cartas a Cristina* (1994) Freire chama a atenção para o fato de que o saber que ele referia possuir, nunca se constituiu como uma aderência ao seu ser, como algo que já viesse pronto de fora, como que, perifericamente a ele, sendo justaposto. Ele diz que esse saber foi sendo produzido na sua prática e na sua reflexão crítica sobre a mesma. Era o pensar sobre sua própria prática e a prática dos outros, que o levava a leituras teóricas que o conduziam a uma iluminação da prática em análise, explicando ou confirmando os acertos e os erros cometidos. Um saber que não era nem livresco, assim como não era antilivro ou antiteoria. Era um saber que se forjava e produzia a partir da tensa relação entre a prática e a teoria. E refletindo sobre a maneira como planejei minha interação com o grupo de professores⁵² desta tese, afirmo que essa era uma das minhas intenções pela forma como organizei o curso em grupo de estudos e com observações mútuas entre os pares. Também, a partir dessas colocações de Freire, fica clara a importância que teve a proposta de estudo que fiz às professoras dos textos de Piaget. O que posso relacionar, também, com as pesquisas de Perrenoud (2001, 2002a, 2002b e 2003) e de Nóvoa (1988a, 1988b, 1991, 1995, 2000, 2001a,

⁵² No próximo item essa questão será abordada.

2001b, 2002, 2003 e 2005) que chamam a atenção para a relevância da relação teoria-prática na formação continuada. Nóvoa (2001) em entrevista para a revista eletrônica *Salto para o Futuro*, ressalta a questão de que em um processo de formação continuada é significativo que se construam lógicas de trabalhos coletivos, onde, a partir das reflexões, trocas de experiências, partilhas, se consiga originar uma atitude reflexiva no grupo de professores. Nesse processo de formação a experiência, isto é, a prática é muito importante. Porém, a prática de cada professor só se transforma em conhecimento através de sua análise teórica sistemática. Em 2003, Freire retoma essa questão numa entrevista ao Centro de Referência em Educação Mário Covas, destacando que um programa de formação continuada deve auxiliar o professor em formação a fazer melhor o seu trabalho, constituindo um apoio pertinente à atividade docente. Tal programa precisa representar uma melhoria significativa da capacidade pedagógica. O programa de formação deve estar centrado nos problemas da escola, organizando o quadro na formação-ação, isto é, a formação faz-se na ação. Apenas o relato de experiências ou as trocas não são formadoras. É necessário mobilizar conceitos, teorias, métodos que nos auxiliem no processo de reflexão da prática. Uma formação continuada qualificada se caracteriza por processos de partilha, de diálogo profissional e de reflexão teórica coletiva sobre práticas e realidades escolares. Nessa questão é que abordo o diferencial da organização da formação por grupo de estudos, que como destaca a professora Ni na entrevista, é uma modalidade pouco experimentada e que pode promover os momentos de troca, diálogo e reflexão sobre a teoria e a prática:

Pesquisadora: Como foi para ti participar do nosso grupo de estudos? Porque nosso grupo de estudos era uma formação em serviço, mas numa modalidade de grupo de estudos.

Ni: Foi uma coisa que nunca existiu. Nunca tivemos isso, pelo menos nesses quatro anos que eu estou trabalhando em escolas estaduais. Eu achei muito bom. Nunca tivemos uma formação onde pudéssemos sentar e ter aquela troca, aquela experiência toda e aquele estudo. Pena que as escolas não têm mais tempo para fazer isso.⁵³

Nas escolas, há professores que trabalham a partir de uma concepção de educação bancária⁵⁴ e não se dão conta disso. Essa concepção que pode ser caracterizada como educação cumulativa, o professor faz comunicados e os alunos os recebem passivamente, os memorizam e os repetem. O professor ensina, sabe tudo, pensa para si e para os alunos, fala, estabelece a disciplina, escolhe e impõe a sua opção, atua, elege o conteúdo do programa, confunde autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, opondo-se à liberdade dos alunos e é o sujeito do processo de formação. Já o aluno é ensinado, nada sabe, escuta, é disciplinado, submete-se às escolhas do professor, tem a ilusão de atuar através da atuação do professor, adapta-se aos conteúdos escolhidos por esse e é o objeto do processo de

⁵³ Na descrição dos dados, usarei fonte Arial 10, com espaçamento simples.

⁵⁴ Estudada por mim nos livros de Freire (2001b e 2000c).

formação. Entretanto, Freire alerta para o fato de que os professores que utilizam esse tipo de método (bancário), nem sempre o fazem conscientemente. Por esse motivo, a práxis é importantíssima na formação continuada de professores, pois ela é o processo que envolve o movimento de ação e reflexão sobre a realidade. Possibilidade de atuação, operação e transformação da realidade, estando associada à capacidade de reflexão (FREIRE, 2003). Sua relevância também se dá pelo fato de existir muitos professores bem-intencionados, que, como anteriormente mencionado, não se dão conta de que vivem um processo de desumanização em suas salas de aula.

É significativo recordar, enquanto se discute a questão da concepção da formação continuada de professores numa perspectiva freireana, que o conhecimento é tarefa de sujeitos, não de objetos. Logo, o conhecimento requer uma presença curiosa do sujeito perante o mundo, exigindo uma ação transformadora sobre a realidade. Necessita-se, nesse processo, de uma busca constante de invenção e reinvenção; uma reflexão crítica de cada sujeito sobre o ato de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se, percebe o como de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

[...] é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. [...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. (FREIRE, 2001a, p. 27 e 28)

Nóvoa (2000) acrescenta que estamos nos direcionando no sentido de privilegiarmos a relação entre o aluno e o saber em termos de educação escolar. Estamos caminhando no sentido do apoio ao aluno na construção e na configuração do saber. A partir dessa perspectiva ele também crê que podemos pensar a formação continuada de professores, reelaborando os papéis do formador e do professor em formação.

Como já dito, o homem é um ser da ação e da reflexão, isto é, da práxis. Na sua relação com o mundo e através da sua ação sobre ele, o sujeito pode ficar marcado pelos resultados de sua própria ação. O sujeito ao atuar, transforma e, então, cria uma realidade. Na práxis, a ação e a reflexão são solidárias, iluminando-se constante e mutuamente. A prática implica a teoria da qual não se separa, bem como implica uma postura de quem busca o saber, não o recebendo passivamente. A educação é um fazer problematizador, tendo o professor a tarefa de problematizar o conteúdo aos alunos, o conteúdo que mediatiza suas relações. No ato de problematizar, o professor também pode se encontrar problematizado. "[...] a

problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade" (FREIRE, 2001, p. 82 e 83). Nesta pesquisa, entendo o organizador da formação continuada como esse professor referido por Freire e que pretendo ter exercido esse papel. Já os professores participantes, foram compreendidos como os alunos.

Retomando, a práxis é a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. É também fonte de conhecimento reflexivo e criação. É na ação que o sujeito transforma seu ante-projeto em projeto, isto é, é pela práxis que a mudança ocorre (FREIRE, 2000c). Entendo o processo de construção do conhecimento como permanente e neste trabalho ele será aprofundado neste capítulo, quando conceituo a prática pedagógica, isto é, quando passo a ver a ação a partir de outra perspectiva.

Para Freire (1994), conhecemos enquanto epistemologicamente curiosos, no sentido de que produzimos conhecimento e não simplesmente o armazenamos mecanicamente na memória. Dentro desta perspectiva, é importante que o professor em formação continuada seja um sujeito ativo nesse processo de construção do conhecimento.

Freire e Faundez (1985, p.58) nos colocam uma importante questão que merece transcrição literal:

[...] a filosofia do filósofo que ignora essa filosofia do não-filósofo se distancia da realidade e cria uma realidade própria, independentemente de uma realidade global em que as massas desempenham um papel importante. O intelectual, o filósofo que quer se unir às massas, deve se apropriar desse conhecimento do senso comum, desse conhecimento do não-filósofo, que é um filósofo que se ignora, para então fazer com que seu conhecimento se enriqueça, que sua filosofia adquira um sentido na transformação da vida e da sociedade. Dessa forma se dá a união entre teoria e prática. Essa compreensão científica do mundo, essa compreensão coerente e unitária do mundo, que é o rigor do pensamento filosófico, deve adquirir (e somente adquire) sentido quando se preenche com esse outro conhecimento, porque esse outro conhecimento é o elemento outro, é o não-Eu, é o Outro, que vai transformar a totalidade do mundo. Separadas, são realidades independentes; unidas, são realidades em que a totalidade se manifesta através dessa união. A união entre o saber e o senso comum é fundamental para qualquer concepção de luta política, de educação, de processo educativo.

Os estudiosos mencionados nos fazem pensar que os conhecimentos dos professores não podem ser desprezados, por mais absurdos que pareçam ser.

Na perspectiva de Freire⁵⁵ (2001b), a educação necessita preparar para um juízo crítico das alternativas propostas pela sociedade e, ao mesmo tempo, dar a possibilidade de escolher o próprio caminho. Nesta perspectiva, ele (2003) salienta a importância do diálogo do

⁵⁵ Pedagogia Libertadora.

processo de construção do conhecimento, cujo processo realiza-se numa relação horizontal de A com B, nascendo de uma matriz crítica e gerando criticidade. O diálogo é nutrido pelo amor, humanidade, esperança, fé e confiança. Quando os dois pólos se ligam nutridos pelo já referendado, fazem-se críticos na procura de algo e produzem uma relação de empatia entre ambos, ocorrendo assim a comunicação.

Para que o diálogo aconteça é primordial a fé no homem.

[...] ‘o homem de diálogo’ crê nos outros homens, mesmo antes de encontrar-se frente a frente com eles. [...] é crítico e sabe que embora tenha o poder de criar e de transformar tudo, numa situação completa de alienação, pode-se impedir os homens de fazer uso deste poder. (FREIRE, 2003, p. 83-84)

Para que o verdadeiro diálogo aconteça é preciso que haja o comprometimento com o pensamento crítico, percebendo a realidade como um processo de evolução e de transformação. “[...] o diálogo é a própria essência da ação revolucionária [...]” (FREIRE, 2003, p. 84). E o diálogo e a práxis são a base principal de uma formação continuada de professores, principalmente para a que foi realizada nesta pesquisa.

3.2 A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS PROFESSORES SUJEITOS DESTA PESQUISA

Sob meu ponto de vista, construído através de minha experiência como professora e pesquisadora e por estudos realizados ao longo de dezesseis anos como aluna acadêmica, é impossível pensar a maneira de organização de uma formação continuada desvinculada da concepção que se possui dela. Por isso, este sub-capítulo retoma, em alguns momentos, a concepção de formação continuada, estabelecendo relações com a maneira como a formação aqui relatada foi organizada para a realização da pesquisa.

Início refletindo sobre o exercício da prática educativa, pensada sob o ponto de vista da formação continuada de professores, a partir de uma opção progressista. Compreendo que esta se caracteriza como uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade (FREIRE, 2000a).

Uma pergunta se impõe: como realizar a tarefa de planejamento e execução de uma formação continuada de professores sobre esse ponto de vista teórico?

Inicialmente, ao pensar sobre a maneira como organizaria a formação continuada dos professores sujeitos desta pesquisa, refleti sobre duas questões:

- ensinar, não poderia se constituir numa transferência mecânica de um conteúdo, que eu faria a um grupo de professores passivo e dócil e
- partir dos saberes já construídos por esses professores, não significava ficar girando em torno deles, mas pôr-se a caminho, eu e eles, visando a superação do “saber de experiência feito” (FREIRE, 2000a).

Essas idéias estiveram presentes ao pensar sobre a concepção e a organização da formação continuada de professores. A partir delas, e de outras que explorarei ao longo deste texto que construí a importância de proporcionar nesse espaço de formação discussões dos problemas, das dificuldades, e dos sucessos enfrentados na sala de aula, como maneira de garimpar os temas que seriam significativos para serem estudados. Foi a busca de relação da prática com a teoria. Complemento e fundamento esse raciocínio com a seguinte afirmação de Freire (2001^a, p.83):

O que importa fundamentalmente à educação [...] é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. Colocar esse mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que 'ad-mirem', criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo.

Partindo dessas questões, relembro os estudos que fiz das pesquisas de Nóvoa (1988a, 1988b, 1991, 1995, 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2003 e 2005) e que relacionei com as reflexões de Freire⁵⁶. Saliento a idéia de que a formação continuada de professores se constrói a partir de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e através da (re)construção permanente de uma identidade pessoal. “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto respostas únicas” (NÓVOA, 1991, p. 70). Em entrevista à revista Nova Escola em maio de 2001⁵⁷, esse mesmo pesquisador chamou a atenção também para o fato de que precisamos romper com a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudanças. A forma de evitar a tentação das modas pedagógicas é o resgate das experiências pessoais e coletivas.

⁵⁶ Dos estudos que fiz da temática da formação continuada de professores (Tardif, Perrenoud, Zeichner entre outros), isto é, das elaborações realizadas por pesquisadores que tratam desse assunto, Antônio Nóvoa foi o estudioso com quem mais me identifiquei. No meu entendimento, suas idéias podem ser relacionadas com as de Paulo Freire e Jean Piaget.

⁵⁷ http://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm

Necessitamos estar abertos às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, porém, é preciso que se parta de uma análise individual e coletiva das práticas.

Justifica-se assim uma formação continuada, alicerçada na experiência profissional. Confirma-se a relevância da mobilização da experiência, não apenas pedagogicamente, mas também como um quadro conceitual que produz saberes.

É no próprio processo de resolução dos problemas da vida da escola, na capacidade para teorizar e para encontrar as respostas mais adequadas, que a formação adquire todo o seu significado. [...] A formação contínua deve estar finalizada nos 'problemas a resolver', e menos em 'conteúdos a transmitir', o que sugere a adopção de estratégias de formação-acção organizacional. [...] o que está em causa na actual formação contínua de professores não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente; a vários títulos, joga-se também aqui a possibilidade de uma reforma educativa coerente e inovadora. (NÓVOA, 1991, p. 73)

Logo, foi pensando nessas questões que propus que o planejamento do grupo de estudos partisse de uma modalidade participativa⁵⁸, onde, com as professoras, discuti e elaborei temáticas de estudo sobre as dificuldades e facilidades⁵⁹ do trabalho em sala de aula. Foi nessa perspectiva educacional que procurei me inspirar na formação continuada das professoras envolvidas na pesquisa, pois, como comprovarei ao longo desta investigação, tal fato foi relevante para que o processo de tomada de consciência ocorresse. Como pesquisadora, ao mesmo tempo em que atuei como formadora também aprendi como participante do grupo de estudos. Coloquei-me perante o grupo como uma pessoa que estava ali para partilhar, aprender e crescer junto, como exemplifica uma passagem de nosso primeiro encontro:

⁵⁸ Quando cheguei à escola não possuía um planejamento pronto e fechado sobre as temáticas que estudaria com as professoras. Levei um roteiro que acreditava que nos auxiliaria no processo de construção de um planejamento participativo. Minha intenção era de, juntamente com as professoras, traçar o planejamento das questões que iríamos estudar, partindo das necessidades e desafios do cotidiano da prática pedagógica. A formação continuada precisa partir das necessidades dos professores e das escolas, pois ao se impor uma maneira única de organização da formação, corre-se o risco de se estar contribuindo com o empobrecimento conceitual e com práticas redutoras. As escolas precisam ser o lugar de referência das formações continuadas, as quais devem estar articuladas com o desempenho profissional dos professores. Por esse motivo se precisa partir das discussões e estudos das dificuldades, fracassos e sucessos vividos na escola. As redes de formação mútua consolidam-se através das trocas de experiências e da partilha de saberes, onde o professor é chamado a desempenhar ao mesmo tempo o papel de formador e formando. As redes coletivas de trocas de experiências e saberes também são um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores da profissão docente. É extremamente importante que os professores sejam ativos nas diversas fases do processo da formação contínua. A formação precisa ser habitada por atores individuais e coletivos, produzindo uma construção humana e social, onde diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios e contribuindo assim para a construção de redes de relações e de solidariedade e abrindo novos espaços de cooperação. (NÓVOA, 2002)

⁵⁹ No capítulo da metodologia encontra-se o roteiro elaborado para essa discussão.

No primeiro encontro com as professoras, a recepcionista da escola me conduziu até a sala da supervisão, onde fiquei aguardando. Aos poucos as professoras começaram a chegar. A primeira foi a professora Loreci (a dita resistente) que me olhou e disse brincando: “É a palestrante?” Eu brinquei: “Eu, palestrante? Não, eu nem sabia que teria palestra hoje!”

Logo chegaram as outras professoras, o que impossibilitou que continuássemos conversando.

Nesse mesmo dia, outro fato significativo aconteceu. O grupo apresentava iniciativa na realização de propostas de organização e modificação do planejamento, demonstrando, também, disponibilidade na participação de um trabalho coletivo:

As professoras, desde o início, foram muito receptivas comigo: me ofereceram chimarrão e disseram que são muito alegres e que provavelmente gostarei de estar no grupo. Convidaram-me para as jantãs de confraternização que, às vezes, elas fazem.

Pedi que se apresentassem, contando-me sobre a turma que trabalhavam:

Val - progressão continuada (reforço escolar)

Rosani - jardim B e substituta

Ni - jardim B

Loreci - 1^a. série

Lizete - 1^a. e 4^a. série

Dauri - 4^a. série

Renata - 3^a. série

Lília - 2^a. série

Luciane - 3^a. série

Logo depois dessa primeira conversa, propus o trabalho de discussão em trios, mas na mesma hora o grupo disse que gostaria de fazer essa conversa no grande grupo. O grupo tinha em torno de 13 pessoas, contando comigo. Não achei que isso seria prejudicial e compreendi como um pedido importante do grupo, pois demonstrava que o planejamento, além de flexível, também era participativo. Levei uma proposta, um desafio⁶⁰, para pensarmos o fazer pedagógico, mas que poderia ser organizado por elas, da maneira como se sentiam melhor. Porém, elas gostaram da maneira como organizei o roteiro para a discussão e o assumimos como norteador de nossa conversa.

Em meu processo de aprofundamento dos estudos sobre a temática da formação de professores na perspectiva das idéias de Freire, constatei que, no processo de conhecimento transita-se pela consciência ingênua que se caracteriza por certa simplicidade na interpretação dos problemas, não se aprofundando na causalidade dos fatos e chegando a conclusões apressadas e superficiais. Possui também uma tendência em considerar que o passado foi melhor; tendência em aceitar formas massificadoras de comportamento; subestimação do homem. Tem explicações mágicas, sendo impermeável à investigação; mostra fragilidade na discussão de problemas, partindo do princípio de que tudo sabe, bem como sendo polêmico e não pretendendo nada esclarecer; é portador de um forte conteúdo passional; possui compreensões mágicas; expressa a idéia de que a realidade é estática e não mutável. “Sua discussão é feita mais de emocionalidades que de criticidades: não procura a verdade; trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas idéias” (FREIRE, 2003, p. 40).

Já a consciência crítica - que merece ser desenvolvida na formação continuada de professores e que pode ser considerada, nesta pesquisa, como um dos fatores necessários para o desencadeamento da transformação do fazer pedagógico - que existe no processo de construção do conhecimento, possui um anseio de profundidade de análise dos problemas,

⁶⁰ Esse roteiro encontra-se no capítulo referente à metodologia.

reconhecendo a realidade como mutável; busca a substituição de situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade; suas descobertas são sempre verificadas e ela está sempre disposta a revisões; procura livrar-se de preconceitos na captação, na análise e na resposta quando se depara com um fato; é inquieta; rejeita a transferência de responsabilidade e de autoridade, aceitando a delegação das mesmas; indaga, investiga; nutre-se do diálogo; “Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas os aceita na medida em que são válidos” (FREIRE, 2003, p. 41). É a aceitação por um processo dialético⁶¹. O grupo de estudos foi proposto por mim com a intenção de desenvolver a consciência crítica, visto que creio ser um dos fatores possibilitadores do processo de tomada de consciência na formação continuada de professores, bem como o comprovarei ao longo deste estudo.

No grupo de estudos, as professoras relataram e discutiram sobre suas necessidades, dificuldades, fracassos e sucessos como profissionais e fizeram, a partir disso, juntamente comigo, a organização de um roteiro de estudos e leituras de pesquisas e reflexões de Jean Piaget. Nesse momento meu papel como pesquisadora foi importante, pois dispunha de referenciais que me possibilitavam propor a leitura de textos e livros que os auxiliariam.

Houve debates e momentos de relatos e análises de experiências educacionais⁶², tendo como ponto de referência às questões teóricas estudadas. Conjuntamente construímos desafios importantes para o processo de tomada de consciência, análise da prática a partir dos estudos realizados, reflexões sobre as questões que estávamos tendo sucesso na ação em sala de aula com os alunos, as possíveis transformações, modificações e reorganizações da prática escolar e das concepções epistemológicas, etc.

Como já mencionado, com esse tipo de formação, tinha a intenção de chamar as professoras para desempenharem ao mesmo tempo o papel de formadoras e formandas, pois essas trocas de experiências e saberes foi um fator importante de socialização profissional e de afirmação de valores da profissão docente.

É a partir de uma reflexão sistemática e continuada que se pode promover a dimensão formadora da prática. A escola precisa ser vista, pelo professor, não apenas como um lugar onde ele ensina, mas onde se aprende. É através da reflexão partilhada entre os colegas que

⁶¹ Para se entender o processo dialético podemos tomar emprestada a elaboração de Franco (2002) sobre esse assunto em seu texto *Piaget e a Dialética*: "A toda tese se opõe uma antítese (*anti-tese*). Do confronto entre a tese e a antítese surge uma nova tese (a síntese ou *sin-tese*). A síntese não é a tese nem a antítese. Portanto do confronto entre as duas, nenhuma foi vitoriosa. Mas se não é nenhuma delas, também não é a soma das duas anteriores, até mesmo porque, por serem contraditórias, tese e antítese não podem ser simplesmente fundidas. De fato a síntese contém elementos da tese e da antítese, mas as ultrapassa, tornando-as qualitativamente diferente de ambas. Aí é que está a superação dialética (*aufhebung*)" (p. 15).

⁶² Os dados coletados nesses momentos serão analisados no decorrer do capítulo 5.

surtem a utilização e a produção de novas práticas de ensino. É na escola e em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais que se pode desenvolver uma formação qualificada que auxilie no cotidiano profissional. A articulação entre teoria e prática funciona quando há divisão de tarefas e quando todos se sentem responsáveis por facilitar a relação entre as aprendizagens teóricas e as vivências e observações práticas (NÓVOA, 2001⁶³).

Procurei, juntamente com as professoras, organizar a formação continuada de maneira que provocasse uma atividade crítico-reflexiva, que as ajudasse a construir um pensamento autônomo e que as auxiliasse nas dinâmicas de auto-formação participada. Fiz isso com a crença de que era necessário (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, possibilitando que eu e elas nos apropriássemos dos nossos processos de formação⁶⁴.

Uma exigência existencial na vida e no tipo de formação que propus é o diálogo, que é o encontro em que solidarizam o refletir e o agir dos sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. Entretanto, é preciso que se cuide para que o diálogo não se reduza a um ato de depositar idéias ou a uma troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. O sujeito dialógico crê na humanidade, é crítico, reconhece o poder do fazer, do criar e transformar como próprio dos homens (FREIRE, 2003). Ser dialógico, na perspectiva de Freire (2001a), é experienciar o diálogo, não invadir, não manipular, não sloganizar é empenhar-se na transformação constante da realidade. "O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos" (p. 43).

Um momento fundamental na formação continuada de professores é o da reflexão crítica sobre a prática. Ao pensar criticamente sobre a prática de ontem e de hoje, o professor pode melhorar a prática futura. Por esse motivo, como já mencionei anteriormente propus, no meu primeiro encontro com o grupo de professoras, que discutíssemos as dificuldades e facilidades do trabalho do educador na escola. A partir desta discussão foi que, conjuntamente (planejamento participativo), organizamos o principal tema que estudaríamos e fiz sugestões de materiais teóricos, procurando superar discussões sobre o senso comum. Para ilustrar, trago uma parte da descrição da primeira reunião do grupo de estudos, quando discutíamos sobre as dificuldades do trabalho de professor:

⁶³ http://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm

⁶⁴ Insiro-me o tempo todo no processo, pois o papel de formadora não anula minha experiência como professora. Cabe salientar neste momento que durante a realização da coleta de dados, também atuava como professora em uma escola municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre. Assim, várias vezes, minha prática também foi discutida e teorizada pelo grupo.

Lília: Tem uma coisa que ninguém falou em relação aos alunos da nossa escola hoje. O que acontece é protecionismo demais por parte dos pais. Hoje ainda eu vinha para a escola e vi o pai do Pedro trazendo a mochila para ele na mão. Ele, daquele tamanho, e o pai traz para ele...⁶⁵

Dauri: A maioria procede assim...

Lília: E é aquela criança super, super, super desatenta e pai e mãe deixam fazer o que quer. Daquele tamanho e ainda carregam a mochila. E aí qualquer coisa que o aluno chegue em casa e diga e a mãe já vem para escola: "Porque meu filho, minha filhinha." E se o professor exige é porque o professor está exigindo demais...

Dauri: Porque dá tema demais...

Lília: Ah, se dá tema demais ou se dá tema de menos, já vem para a escola cobrar da professora.

Carla: A vontade hoje era de botar a boca em todo mundo naquela hora da entrada no saguão. Os pais na fila das crianças. De tarde, aí que ódio que me deu. Aí...

Lizete: Precisamos de valores.

Pesquisadora: Do que fui escutando de vocês, não consegui pegar valores, mas o que parece precisar é a questão da autonomia, que eu acho que vem muito ao encontro do que contavam, como o fato de que quem fica na fila são os pais e as crianças ficam feito "baratas tontas" que não sabem muito o que fazer, não carregam a mochila. A questão dos limites e a questão dos valores, que a colega lembrou...

Lizete: A questão do comprometimento, porque são crianças que tem capacidade para ter autonomia.

Luciane: Não falamos da não capacidade, mas daquilo que não é proporcionado.

Ni: É eles transferem, porque é mais fácil dar para alguém carregar a mochila.

Quanto mais um professor se assume da forma que é e percebe as razões de ser e do porque está sendo dessa maneira, mais ele se torna capaz de mudar, de caminhar da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. "Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar" (FREIRE, 1999, p. 44). A relação dialógica possibilita esse processo.

É fundamental que todo aprendizado esteja relacionado intimamente à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo sujeito que aprende. Freire (2000a) recusa a compreensão da consciência como puro reflexo da objetividade material, como também demonstra a incompatibilidade entre ela e a idéia de um amanhã inexorável.

Uma exigência importante e indispensável da relação teoria/prática é a reflexão crítica sobre a prática, pois sem ela a teoria pode perder seu sentido e virar um discurso vazio e a prática, um ativismo. É essencial que a reflexão teórica não se degenere no verbalismo vazio e nem na mera explicação da realidade que devesse permanecer intocada. Uma reflexão teórica crítica possibilita a compreensão das diferentes formas pelas quais o sujeito conhece e com as quais se relaciona com o mundo. Essa difícil tarefa foi constantemente explorada por mim, como pesquisadora e formadora e por algumas participantes do grupo, como a Luciane. Várias vezes retomamos as discussões, chamando a atenção para o fato de que nossa prática contemplava a teoria e vice-versa.

No trecho que segue, coloco uma parte da discussão no grupo de estudos no dia nove de maio de 2006 em que procurei relacionar os relatos e preocupações que estavam sendo discutidos relacionados ao texto⁶⁶ que estávamos lendo:

⁶⁵ Os três pontos utilizados nos diálogos, quando não estão entre colchetes, são representativos de a pessoa teve a sua fala interrompida por outra integrante do grupo, ou que realizou uma breve pausa.

Lília: Mas na fila é um sufoco, na fila para subir e para descer para o pátio da escola. Aquela coisa de ficar se empurrando. Hoje eu até usei um argumento, não sei se é pedagógico ou não, mas eu usei: “Vocês não conseguem ficar sem se esfregar um no outro?” Porque eles estão sempre se esfregando e se empurrando na fila. Daí é que [...] ⁶⁷complica um pouco, porque o Leonardo ⁶⁸vê isso e começa também e eles aí vão e agredem ele.

Dauri: Ele vai ter que ver, como ela disse, o mundo regrado que ele vive. Ele vai ter que ver, mais cedo ou mais tarde ir se adaptando, porque o mundo vai sempre cobrar dele isso. Agora estão dando nele e quando for maior vão dar mais ainda, enquanto ele não entrar na regra como os outros entram.

Lília: Se mãe e pai não impõe limite nenhum, como eu sozinha vou conseguir isso? Não tem como!

Luciane: Com os ditos normais já é difícil.

Pesquisadora: Aos poucos ele vai, a partir de sua interação com os colegas e amigos, percebendo o que as demais crianças fazem também. Na educação infantil escuta-se muito isso quando vão buscar as avaliações: “Esse é o meu filho? Não pode ser.” Porque o espaço de convivência da sala de aula, a relação com os pares, os desafiam a agir de determinada maneira.

Lília: É, em casa ele (silêncio).

Pesquisadora: Na educação infantil acabamos vendo que a criança, na escola, segue as combinações feitas, mas em casa não. Então, como educadores precisamos nos questionar: isso ocorre por que estou sendo autoritária? Ou eles seguem as combinações na escola, por que as concebem como importantes na sua relação com as pessoas?

Lília: Sabe que eu até me admirei de uma mãe, em termos, porque eu a chamei, conversei essa semana, eu perguntei: “Em casa ele age assim?” E ela me respondeu: “Não, é bem como a senhora está me dizendo, ele está fazendo isso, isso, isso...” Mas no fim ela me desarmou, porque ela disse: “Eu não sei mais o que vou fazer com ele.” Fico pensando, se uma criança de oito anos a mãe não sabe mais o que fazer com ele, imagina...

Lizete: É porque ele tem o inverso. Um menino que a mãe está preocupada. Ela sempre me pergunta como ele está em aula e em aula ele é lindo e maravilhoso. Em casa ela disse que tem medo que ele até mate o irmão.

Lília: É ela também disse, ele é bem assim, a irmãzinha dele está quieta em casa e ele tem que pegá-la e dar um puxão. Parece que ele precisa fazer isso, agredir.

Pesquisadora: Acho que aí vem muito a questão que o texto traz das histórias, quando a questão é discutida entre eles. Quando não é uma necessidade só da professora. Como no caso, por exemplo, como tu estás colocando, do Luis Carlos. Quer dizer é a necessidade do grupo que vem reclamar do que ele faz. Então, muitas vezes, a gente pode se perguntar: como o grupo se coloca perante certas questões? Como o grupo reage a certos comportamentos de alguns colegas? Quando todos combinam que não vão correr no corredor porque é de piso liso, pode escorregar, cair, bater cabeça, quebrar dente...

Lília: Não sei se tu reparaste, na minha parede tem as leis conforme o grupo. Eles mesmos cobram em sala de aula. Nestes dias, um aluno fez um comentário: “Professora a gente não leu mais as regras.” Aí na minha frente eles admitem as regras, mas chega a hora da merenda e a Lizete vê, eles saem parece que se matando. É um horror! E tudo aquilo está lá na parede, nas regras, que o corredor é perigoso, que é para caminhar, para assim evitar acidentes. Aquela coisa toda, mas no momento que vão sair é um caos.

Essa passagem retrata bem outra afirmação de Freire (1985, p.40), que merece total atenção quando se discute a questão da concepção e da organização da formação continuada de professores:

[...] o intelectual tem de [...] partir da realidade, da ação cotidiana, do povo e de nós mesmos, pois nós estamos imersos numa cotidianidade, refletir sobre essa ação cotidiana e, então, ir criando idéias para compreendê-la. E essas idéias já não serão mais idéias-modelos, serão idéias que irão se fazendo com a realidade.

⁶⁶ *Procedimentos de Educação Moral* de Jean Piaget (PARRAT-DAYAN & TRYPHON, 1998).

⁶⁷ Ela falou uma palavra que não consegui entender.

⁶⁸ Esse aluno possui um diagnóstico médico de autismo. Relembro também que todos os nomes (professores, alunos, pais ou outras pessoas) dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram modificados.

Relembrando, a transformação da realidade implica a união de dois saberes: a teoria e a prática. A partir dessa união podemos alcançar um saber superior, o qual é capaz de transformar-se em ação e em transformação da realidade. A separação da teoria e da prática impossibilita a compreensão da globalidade e sua transformação.

O grande desafio que enfrentamos como intelectuais é escapar à nossa concepção de que saber científico é igual a poder e escapar ao nosso autoritarismo ao impor às massas 'este é o caminho', ou simplesmente renunciar a isso, porque o caminho não está aí, e escapar também a esta outra posição: vamos às massas, esqueçamo-nos da ciência e da teoria e adotemos um pragmatismo, um empirismo que possa nos aproximar das massas. (FREIRE, 1995, p. 60)

Tanto o discurso que subestima a academia, a teoria, a reflexão em favor da pura prática, assim como o que exalta apenas a reflexão teórica e nega a importância da prática, são falsos e prejudiciais. Para Freire (1994) a docência implica pesquisa, bem como a pesquisa implica docência.

Nenhum sujeito sabe tudo, assim como não ignora tudo. Por isso o saber parte da consciência do saber pouco. O sujeito, ao saber que sabe pouco, prepara-se para saber mais. Caso ele tivesse um saber absoluto, não poderia continuar sabendo. "Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria" (FREIRE, 2001a, p. 47). Não indagando, pode-se supor que não dialogaria. Por isso, pretendi com o diálogo a problematização do próprio conhecimento. Não podíamos, eu e as professoras participantes do grupo de estudos, considerar um tempo de diálogo como um tempo perdido, pois esse tempo ao problematizar crítica e, criticando, insere os sujeitos numa realidade de verdadeira transformação.

Na docência, depara-se com a pesquisa como pergunta, indagação, curiosidade, criatividade... E na pesquisa se aprende, porque se conhece. É necessário buscar na formação continuada uma compreensão crítica do diferente. A existência do diálogo depende da nossa aceitação da existência do outro como diferente de nós e que ele pode nos dizer algo que não conhecemos.

O caminho que busquei percorrer com o grupo de estudos, não foi o de partir do conceito para entender a realidade, mas partir da realidade, para através do conceito, compreender a realidade. A teoria foi a mediadora para retornar a realidade. A ciência precisa partir do concreto e através da mediação pelo conceito, voltar ao concreto passando pelo real.

Foi o que procurei fazer na formação continuada de professores a partir da modalidade de grupo de estudos.

Uma interrogação pode ser levantada: como estabeleci a relação formadora e formandas com as professoras participantes do grupo de estudos?

3.3 A RELAÇÃO ESTABELECIDADA COM O GRUPO

Muitos aspectos já foram abordados sobre a maneira como estabeleci a relação com o grupo de professoras desta pesquisa. Porém, algumas questões relevantes precisam ser mencionadas, principalmente as relacionadas com a *Pedagogia da Pergunta* (1985), tão bem explorada e estudada por Freire.

Nesta pesquisa tinha a intenção de estabelecer uma relação de parceria com as professoras, partindo da concepção de que no processo de construção do conhecimento a relação professor-aluno ocorre pela dialetização do ensinar e do aprender: o professor tanto ensina quanto aprende e o aluno tanto aprende quanto ensina. No processo de aprendizagem, professor e aluno avançam, pois o professor ensina, mas também necessita aprender o que o seu aluno já construiu de conhecimentos até o momento. Esta é condição prévia das aprendizagens futuras. (BECKER, 2001)

Mais adiante destacarei a seguinte situação do meu primeiro encontro com as professoras:

[...] fui apresentada para as professoras pela supervisora Jana. Essa supervisora é uma pessoa que parece ser bastante dinâmica e decidida. Em seguida ela me passou a palavra. Quando me apresentei, entreguei as pastas, pedi que as abrissem para lermos a proposta que trazia ao grupo e expliquei um pouco do trabalho que gostaria de desenvolver com elas. Para tanto, falei sobre a pesquisa, a metodologia e as questões de horários e dias. Assim, reafirmei com as mesmas o interesse de continuarem participando dessa pesquisa, que para elas se caracterizaria como um seminário. Todas disseram que aceitavam.

Entregar uma pasta para cada professora com a proposta do grupo, foi pensado como um gesto de formalização da pesquisa, carinho e valorização das professoras e do estudo que ali propunha. Formalização porque a pasta era como um instrumento, como que uma aliança que um casal coloca ao selar sua união⁶⁹, marcando e simbolizando um compromisso. Carinho e valorização porque demonstrava preocupação em ter um local para guardar os conhecimentos que iríamos estudando, discutindo e construindo em nossa trajetória como grupo.

⁶⁹ Com essa passagem não é intenção dizer que uma união, um compromisso, só é válida quando possui um símbolo que o demonstre. Poderíamos constituir um grupo de estudos sem essa simbologia, assim como podemos encontrar diferentes maneiras de formação continuada em espaços e tempos não direcionados especificamente para isso.

Deve-se refletir também sobre o fato de que no âmbito da pedagogia, o caminho mais fácil é o da pedagogia da resposta, pois nela não se arrisca nada. Porém, uma pedagogia da pergunta aposta na criatividade e possibilita desafiar a capacidade humana de se assombrar, responder ao seu assombro e resolver seus problemas essenciais, existenciais (FREIRE, 1985). Por esse motivo, optei pelo grupo de estudos, no qual pudemos partir das perguntas e dificuldades em relação à sala de aula. Os participantes foram sujeitos ativos no processo, em que me arrisquei a me deparar com assuntos que poderia não dominar e que teria que construir com os professores. Numa palestra previamente elaborada por mim, que era o que os participantes pensaram que faria no decorrer das quarenta horas de interação no grupo, não correria riscos em relação a estudos não esperados. Mas minha proposta era de juntar o eu-formadora com as professoras-formandas, para construir novos conhecimentos, partindo de nossas experiências e conhecimentos prévios, ampliando nossos estudos a partir das pesquisas de Piaget. Minha posição foi de alguém que, juntamente com elas, procurava respostas para nossas indagações sobre nosso trabalho em sala de aula, mas, ao mesmo tempo, alguém que questionava, desafiava e trazia novos elementos teóricos para enriquecer nossas discussões e estudos. Busquei, em minha relação com as professoras, exercer o máximo possível a pedagogia da pergunta, onde perguntar significa assumir uma posição curiosa de quem busca. Para Freire (1994) não existe conhecimento sem questionamento, pois o sujeito que indaga não pode se satisfazer com esperar a resposta. “... quem pergunta espera resposta, mas quem criticamente pergunta está aberto ou disposto não apenas a lidar com a resposta ou as respostas que lhe dêem mas também tentar a sua resposta” (p.215).

Na coleta de dados uma situação inusitada muito me chamou a atenção e me emocionou, pois representou um marco de que tínhamos nos constituído como um grupo de estudos, de formação continuada e de que eu era parceira delas:

Dia 12 de setembro de 2006:

Val: Eu não sei, no início tu falaste o nome do senhor aí...

Pesquisadora: Ah, o Tardif!

Val: Que ele é muito pé no chão. Ontem participei de uma reunião, onde falavam uma série de coisas a respeito das séries iniciais e letramento. Sabe, tudo muito misturado e fiquei pensando e chegou assim a colocação de construção de textos e isso e aquilo e aquilo e outro. Está! Daí eu disse assim: “Criança pequena de seis anos, construção de texto escrito?” As experiências que tenho com crianças de segunda série e terceira série, que são os do reforço, que são os fraquinhos, as gurias sabem! Têm uns que constroem uns bons textos, mas não vão para mim. Só vão os alunos com probleminhas. Fiquei pensando, como se trata essa clientela? Fiquei pensando. O ambiente de letramento, pelo que entendi de tudo aquilo, o que a família não oferece em termos de...

Renata: Variedades.

Val: Variedades, de chamamento para te deixar positivamente gostando de ler, letras, letramento, o mundo das letras. Entrar dentro do mundo mágico das letras, o contato com elas etc, etc.

Pesquisadora: Era um curso?

Val: Não, era uma reunião.

Dauri: Pedagógica.

Val: Era uma reunião pedagógica. Fiquei pensando e hoje resolvi botar em prática. (Risos). Depois do recreio um gurizinho de segunda série. Eles se comportaram muito bem. Eu disse para ele: “Meu filho, aqui tem um textinho, tem uma historinha pequeninha, faz leitura para mim! Lê essa historinha curtinha!” Daí, o meu letramento caiu todo por terra.

Dauri: Ele não sabia ler?

Val: Não. Então eu li a historinha para ele e fiz a interpretação. Perguntei: “Quem era o personagem principal?” Etc e tal. Então eu pensei: é por aí! O que aconteceu? Peguei um outro livro grande com cenário, cheio, rico, fartíssimo, colorido, lindo, maravilhoso, mas cheio de coisas e aí ele foi dizendo nomes de animais e escrevendo.

SILÊNCIO.

Dauri: Mas aquilo que a gente colocava lá, a gente tinha que colocar a idéia do autor.

Val: Sim, mas daí...

Dauri: E o que o autor citava eram aqueles exemplos.

Val: Mas daí é que eu fico pensando...

Dauri: Mas eu também fiquei me questionando...

Val: Do escrito desses autores e realmente é uma realidade que se tem. Não posso falar se é a maioria, minoria, se são os desprovidos ou não, porque isso não tem relação. Escola particular ou pública isso não tem nada a ver com a gente. Hoje em dia está tudo muito mesclado. Então fico pensando: falam tão bonito, tanta coisa e quando na realidade tu vais ver as condições que as crianças têm são bem aquém do que cantam, pintam os livros. Está? E inclusive vou dizer um pouco mais para vocês. Inclusive lá na outra escola a gente tem, foi construída uma apostila de espanhol e essa, para o início desse ano eu revisei e diminuí, diminuí, usei mais a oralidade e mesmo assim acho que não está sendo, sabe? Mesmo assim acho que tinha que ir mais e mais e mais.

Essa discussão que relatei uma pequena parte, durou aproximadamente quarenta e cinco minutos. Partimos para uma discussão sobre o letramento. Retomamos o texto⁷⁰ que tinham estudado na reunião, falei sobre as pesquisa de Magda Soares (2005) a respeito. Quarenta e cinco minutos do nosso encontro foram direcionados para um assunto que não era o previsto no nosso plano. O que estávamos estudando em nosso grupo? A construção da autonomia. O que discutimos nesse dia? Letramento. Foi a possibilidade de estudarmos, discutirmos, analisarmos e trocarmos experiências sobre uma temática que estava mobilizando uma professora, mas que com sua colocação fez o grupo todo se questionar e pensar sobre. Me emocionei, porque as professoras, para fazerem esse movimento, conceberam nosso grupo como um espaço de perguntas, de dúvidas, de trocas, de estudos. Um espaço em que são possíveis construção do conhecimento e a reflexão teórica sobre as questões do cotidiano da sala de aula.

Retomando, a prática da orientação, na formação continuada, necessita caracterizar-se como a ajuda que o organizador possibilita ao formando, fazendo com que ele próprio se ajude. O papel do organizador é de acompanhar as dúvidas do formando, a que se junta sempre mais dúvidas. O orientador em alguns momentos inquieta ou aquieta o orientando. O processo de aquietar envolve a resposta segura, uma sugestão oportuna, com bibliografia necessária, que levará o orientado a uma nova inquietação. Para Freire (1994) a quietude não pode ser um estado permanente, pois apenas na relação com a inquietude é que a quietude tem sentido. Ele nos lembra que a vida é um movimento constante de busca, não podendo ser

⁷⁰ O referencial bibliográfico estava incompleto, o que dificulta que o mencione.

imobilizada. A relação formando e organizador deve ser além de intelectual também afetiva, respeitosa, capaz de criar um clima de mútua confiança que desafia em lugar de inibir a produção. Foi embasada nessas idéias de Freire (1994) que procurei estabelecer minha relação com o grupo de estudos em formação continuada. Em entrevista com a professora Rosani ficou explícita a maneira como ela e algumas outras professoras do grupo concebiam minha participação. Era uma relação de parceria, onde a possibilidade de eu já ter estudado a temática da autonomia não me colocava distante delas e nem as intimidava, mas nos aproximava.

Pesquisadora: Peguei um pouco do que estamos conversando e noto que tu falas de mudanças em ti, que aconteceram no decorrer desse ano e na participação em nosso grupo de estudos. E nas colegas, tu percebes alguma mudança?

Rosani: A gente comenta, quando se reuni, até quando estávamos preparando aqueles trabalhos para apresentar: “O nosso trabalho é sobre isso.” “Ai é meio chato, é meio difícil.” “Ai, que coisa, a Jaque só quer que a gente faça as coisas para ela.” Eu mesma disse: “Ai que coisa!” E eu sou preocupada e: “Lília, temos que fazer bem feito.” E eu disse: “Ah, mas se a gente não souber, a Jaque está aqui para nos ensinar, ela sabe mais do que nós.” E a Lília dizia: “Não esquentá, nós vamos dar conta, nós vamos dar conta!” Porque a gente tem muita coisa para fazer. E a gente se cobra também, nós não podemos fazer qualquer coisa. Às vezes, eu dizia para as gurias: “Temos sempre que fazer o melhor. Claro que a Jaque sabe e ela está aqui é para nos ajudar e ela vai dar conta.” E eu disse: “Mas também eu fico tranqüila, se eu não sei pergunto pra Jaque.”

Pude constatar, ao longo das quarenta horas do funcionamento do grupo de estudos, que as professoras me delegavam o papel de organizadora, mas também o de uma educadora que estava, juntamente com elas, refletindo teoricamente sobre sua prática. Esses aspectos ficaram comprovados a partir de situações em que elas se referiam a mim como professora delas e em momentos em que me perguntavam sobre como realizava meu trabalho com as crianças.

Rosani: Na minha aula quem fala mais nessas coisas de namorado são as meninas. Estava tudo bem, ninguém falava nada e elas começaram. Elas todas querem sempre namorar o mesmo. “Eu não quero essas histórias de amor, nós somos amigos!” Falo para elas. Mas eu já não sei mais o que eu digo, como converso com elas. O que tu dirias para os teus alunos?

Segunda situação

Val e Dauri seguiam procurando entender o jogo de bolinhas. No meio da leitura, ficaram em dúvida sobre a questão que Piaget fala dos diferentes valores das bolinhas. Logo Val disse para Dauri:

- Vamos chamar a profe para ver se é assim mesmo.

Terceira situação

A supervisora Jana me procurou no mês de julho para auxiliá-la com as professoras do Curso de Magistério. Ela precisava que eu relatasse para elas um pouco da minha experiência no Município de Porto Alegre com o trabalho com o primeiro ano⁷¹ do ensino fundamental de nove anos e sobre as questões de letramento. Na primeira terça-feira do mês de agosto tive esse encontro com as professoras do Magistério no turno da manhã. De noite, tive o encontro com o grupo de estudos. Estávamos nos organizando, quando Luciane entrou na sala e contou, brincando como se eu não estivesse presente: “Gente, vocês não imaginam! Hoje, na hora do recreio, estava o maior comentário na sala dos professores, cheio de elogios para a Jaque. As professoras do Magistério gostaram muito dela e acharam que ela fez um relato maravilhoso. E eu, toda exibida, falei bem alto: ela que é a nossa Profe. Com ela é que nós, do currículo, estamos estudando!”

⁷¹ A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre trabalha desde 1996 com o Ensino Fundamental de nove anos.

Acredito e confirmo, através dos dados expostos, que construí com as professoras do grupo de estudos uma relação de parceria, diálogo e partilha teórica e prática.

4 DA ABSTRAÇÃO REFLEXIONANTE À TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Após a explanação do tema da formação continuada de professores com base nas idéias de Freire e procurando estabelecer um diálogo com os estudos de Antônio Nóvoa, proponho, neste capítulo, o estudo dos processos de abstração reflexionante, tomada de consciência e fazer e compreender. Embora tratados separadamente, nesta tese, esses três processos se inter-relacionam no processo maior de construção do conhecimento. Posso afirmar que este é um dos principais capítulos da tese, visto que o problema investigado é sobre o processo de tomada de consciência de professores, em formação continuada, e das transformações que acontecem a partir dele no fazer pedagógico.

4.1 O PROCESSO DE ABSTRAÇÃO NA TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Dos vários processos envolvidos na trajetória da construção do conhecimento no ser humano temos o de abstração como um dos mais significativos. Piaget, em 1950, chamou a atenção para a necessidade de distinguirmos uma abstração reflexionante⁷² de outra que seria apoiada sobre os observáveis dos objetos e das ações nas suas características materiais. Buscando preencher a lacuna que ele acreditava existir nesse tipo nos estudos da época, Piaget realizou vários experimentos que deram subsídios para explorar teoricamente essa questão e produzir a obra *Abstração Reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*⁷³

Neste sub-capítulo, faço uma reflexão sobre o processo de abstração reflexionante (1995). Este estudo faz-se necessário devido a relação que há entre o processo de abstração e o de tomada de consciência e que será esclarecida ao longo deste capítulo e do próximo que se ocupam da análise dos dados.

4.1.1 Categorias de Abstração: empírica, reflexionante, pseudo-empírica e refletida

Para iniciar a discussão sobre o conceito de abstração, recorri a um dicionário de filosofia: abstração é a operação que isola um elemento de uma representação para considerá-

⁷² Analisarei, posteriormente, cada tipo de abstração conforme as categorias criadas por Piaget.

⁷³ A primeira publicação dessa obra foi em 1977. Para esse trabalho, estou utilizando um livro com edição de 1995.

lo à parte, não se encontrando separado na realidade, bem como é o processo pelo qual o espírito se desvincula das significações familiares do vivido e do mundo das percepções para constituir conceitos (JAPIASSÚ, 2001). O termo abstração (abs + thahere) significa retirar alguma coisa de alguma coisa.

Piaget (1978) trabalhou com a abstração construtiva diferentemente da metodologia usual da época que utilizava a abstração indutiva. Com base nas idéias de Piaget, acredito que, a teoria da abstração traz para o mundo das trocas simbólicas a teoria da equilibração. A equilibração é o processo que direciona determinados estados de equilíbrio aproximado a outros qualitativamente diferentes. Passa-se nesse processo por múltiplos desequilíbrios e reequilibrações (MONTANGERO, 1998).

Para Piaget (1995), há dois tipos básicos de abstração: a empírica e a reflexionante. A abstração reflexionante desdobra-se em abstração pseudo-empírica e refletida.

A abstração empírica é apoiada sobre os objetos físicos ou sobre os aspectos materiais da ação. Nesse tipo de abstração, as propriedades dos objetos existem antes de qualquer constatação do sujeito. Recapitulando, a abstração empírica consiste na retirada, pelo sujeito, das informações do objeto ou das características materiais das ações do sujeito. No processo de abstração empírica o sujeito busca alcançar o dado que lhe é exterior, isto é, “[...] visa a um conteúdo em que os esquemas se limitam a enquadrar formas que possibilitarão captar tal conteúdo” (p. 5).

A abstração reflexionante consiste na retirada, pelo sujeito, das qualidades das coordenações das próprias ações. É um processo que procede das ações ou operações dos sujeitos, remetendo para um plano superior o que foi retirado de um nível inferior de coordenações de ações. Nesse nível superior esse material é reorganizado pela reflexão. A partir disto leva para composições novas e generalizadoras. “[...] a abstração “reflexionante” [...] apóia-se sobre as coordenações das ações do sujeito, podendo estas coordenações, e o próprio processo reflexionante, permanecer inconscientes, ou dar lugar a tomadas de consciência e conceituações variadas”(p. 274). Retomando, a abstração apóia-se sobre as atividades cognitivas do sujeito – coordenações de ações – e delas retira caracteres para utilizar para outras finalidades. Este processo permite construir estruturas novas a partir da reorganização de elementos tirados das estruturas anteriores, criar e recriar novas coordenações e acarreta construções de formas⁷⁴ em relação aos conteúdos⁷⁵.

⁷⁴ A forma reúne os objetos de conhecimento num todo e se apóia sobre relações de equivalência em função das qualidades em comum. O sujeito se apropria da forma, transformando-a em conteúdo, a partir da qual contruirá nova forma. É esse caminho que o sujeito usa para descobrir as leis das coordenações das ações.

A abstração reflexionante engendra riqueza crescente das formas. Ela transpõe a um plano superior (reflexionamento) o que retirou de um patamar precedente, sendo denominado esse processo de reflexionamento. Na abstração reflexionante, o sujeito reconstrói sobre o novo plano o que foi colhido do plano de partida, podendo também colocar em relação os elementos extraídos do plano anterior com os já situados no novo plano. Esta reorganização é chamada de reflexão.

[...] nos níveis superiores, quando a reflexão é obra do pensamento, faz-se necessário distinguir também seu processo enquanto construção de sua temática retroativa, que se torna, então, uma reflexão sobre a reflexão: falaremos neste caso de “abstração refletida” (*réfléchie*) ou de pensamento reflexivo (*réflexive*). (PIAGET, 1995, p. 6)

Quando uma abstração reflexionante torna-se consciente, estamos diante de uma abstração refletida. A abstração refletida consiste na tomada de consciência⁷⁶ de uma abstração reflexionante. Ela possibilita a formação de meta-reflexões, reflexão da reflexão, e torna possível a constituição de sistemas lógico-matemáticos de cunho científico.

Como já dito, a abstração reflexionante envolve o processo de reflexionamento, que é a projeção num patamar superior do que foi tirado de um inferior, e o processo de reflexão, que é “[...] o ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior” (PIAGET, 1995, p. 274).

No processo de abstração reflexionante, encontramos também a abstração pseudo-empírica. Ela ocorre quando o sujeito somente consegue realizar construções apoiando-se sobre os resultados constatáveis. A leitura dos resultados é feita a partir de objetos materiais, mas as propriedades constatadas são introduzidas nos objetos por atividades do sujeito. “Encontramo-nos, então, em presença de uma variedade de abstração reflexionante, mas com a ajuda de observáveis ao mesmo tempo exteriores e construídos graças a ela” (PIAGET, 1995, p. 6). Nessa abstração o sujeito age sobre o objeto e sobre seus observáveis e as constatações atingem os produtos da coordenação das ações, isto é, o objeto é modificado pelas ações do sujeito e enriquecido por propriedades, tiradas de suas coordenações. Por isso, trata-se de um caso particular de abstração reflexionante e não abstração empírica.

⁷⁵ Consiste, inicialmente, nos observáveis, destacando a abstração empírica. Posteriormente, é constituído pelas formas tematizadas. É a coordenação das ações com vistas a descobrir as propriedades dos objetos.

⁷⁶ Esse processo será explicitado no item 3.2 desta tese.

Ao pensar sobre a relação entre a abstração empírica e a reflexionante, diz Piaget (1995, p.278):

A abstração empírica [...] se limita a acolher, dentre os observáveis perceptíveis, aqueles que respondem a uma dada questão, ao passo que a abstração reflexionante comporta uma atividade contínua, que pode permanecer inconsciente, a começar pelas coordenações sobre as quais ela influi, mas cujas realizações atingem, a partir de um certo nível, tomadas de consciência complexas.

A abstração reflexionante realiza generalizações construtivas. Ela se apóia sobre as operações do sujeito ou seus produtos e é de natureza compreensiva e extensiva e produz novas formas e por vezes novos conteúdos, ou seja, novas organizações estruturais. Pode conduzir à elaboração de estruturas mais ricas, mas de extensão restrita, podendo-se falar em “generalização especializante”. O ponto de partida é a dificuldade de uma assimilação particular e o ponto de chegada é o que era obstáculo à assimilação se torna uma transformação interna do esquema ampliado, mas com diferenciação do esquema inicial em sub-sistemas e com integração destes num sistema total que os coordena. Elabora sistemas de grande riqueza, manifestando-se em compreensão, pois as estruturas de ordem superior apresentarão propriedades novas (PIAGET, 1978). A abstração empírica, que envolve as generalizações indutivas ou extensivas, parte dos observáveis dos objetos e se detém nesses para verificar a validade de relações observadas, para estabelecer seu grau de generalidade e tirar previsões ulteriores. É de natureza extensiva e generaliza de “alguns para todos” os fatos ou relações constatados, ou melhor, os observáveis a título de conteúdos dessas constatações. Limita-se à assimilação dos conteúdos sem engendrá-los (PIAGET, 1978). Essas duas categorias de abstração (empírica e reflexionante) existem em todos os níveis de desenvolvimento. Tanto a abstração empírica quanto a reflexionante, existe em todos os níveis de desenvolvimento, quer dizer, dos níveis mais elementares até os mais elevados do pensamento científico. Entretanto, cada uma delas tem um período predominante: a abstração empírica predomina no estágio sensório-motor, a pseudo-empírica no pré-operatório e a refletida mostra visível progresso na passagem para o operatório formal.

Em todos os níveis do desenvolvimento humano, a distinção da abstração empírica e da reflexionante depende de três fatores:

1 – “As abstrações empíricas se exercem sobre os observáveis e os reflexionamentos sobre as coordenações...” (PIAGET, 1995, p. 287).

2 – Há diversos graus de generalidade nas coordenações das ações, sendo que a abstração é mais reflexionante na medida em que mais se aproxima das formas gerais que estão na origem das estruturas lógico-matemáticas.

3 – Neste fator é preciso destacar que as funções de forma e conteúdo são relativas. “... toda forma tornando-se conteúdo para aquelas que a englobam: donde, entre outras coisas, a possibilidade e as numerosas variedades de abstrações pseudo-empíricas” (PIAGET, 1995, p. 287).

A evolução das abstrações, empírica e reflexionante, envolve complexidade e ausência de simetria. O processo de purificação da abstração reflexionante ocorre pelo seu próprio mecanismo de reflexão sobre reflexões, que é o ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior. Já a abstração empírica “[...] não consegue realizar seus progressos em refinamento e em objetividade [...] senão apoiando-se, cada vez mais fortemente, sobre a colaboração necessária da abstração reflexionante” (PIAGET, 1995, p. 287).

Pode-se dizer que com o desenvolvimento do sujeito a abstração reflexionante passa a funcionar em estado quase puro, enquanto a abstração empírica não progredirá a não ser combinada com as aplicações dessa. Isto ocorre devido às relações gerais entre a assimilação e a acomodação.

A abstração refletida permanece em retardo quanto ao processo reflexionante até que passa a ser instrumento necessário das reflexões sobre as reflexões anteriores, o que possibilita a formação de uma meta-reflexão ou de pensamento reflexivo.

4.1.2 Processo de Reflexionamento

O reflexionamento é o processo pelo qual ocorre a reconstrução sobre um patamar superior do que foi tirado do precedente. O processo de reflexionamento apresenta cinco patamares.

O processo de reflexionamento mais elementar é o que conduz das ações sucessivas à representação atual, isto é, a um início de conceituação.

Num segundo patamar, ocorre a reconstituição da seqüência das ações, fazendo ou não o uso da narrativa, do seu início ao final, consistindo em reunir as representações num todo coordenado. Em relação à narrativa é importante destacar que constitui o fazer em pensamento e implica a abstração reflexionante, supondo uma ordem reconstituída.

Já o terceiro patamar é representado pelas comparações, onde a ação total, reconstituída, é comparada com outras parecidas ou diferentes. Nas pesquisas realizadas por Piaget e seus colaboradores (1995) foi constatado que essas comparações podem ser espontâneas, não necessitando, sempre, de qualquer questionamento que as levem a ocorrer.

A partir das comparações, destacam-se as estruturas comuns ou não comuns e tem-se início um novo patamar.

No quinto patamar, encontramos novos patamares de reflexionamento que são caracterizados por reflexões sobre as reflexões precedentes. Chega-se, assim, a vários graus de meta reflexão, também denominados de pensamento reflexivo, que possibilita o encontro das razões da conexão constatada, quando essas reflexões são elevadas à segunda e à enésima potência. A reflexão é que se torna então essencial, por oposição ao reflexionamento.

[...] psicologicamente, cada nova reflexão supõe a formação de um patamar superior de “reflexionamento”, onde o que permanecia no patamar inferior, como instrumento a serviço do pensamento em seu processo, torna-se um objeto de pensamento e é, portanto, tematizado, em lugar de permanecer no estado instrumental ou de operação [...] Novos patamares de “reflexionamentos” constroem-se, portanto, sem cessar, para permitir novas “reflexões”[...]. (PIAGET, 1995, p. 275)

Inicialmente, a natureza dos reflexionamentos relaciona-se com o deslocamento dos observáveis em função da conceituação pela tomada de consciência. Cada novo momento (patamar) vivido ao longo do processo de reflexionamento, comporta uma diferença qualitativa ou de grau. A formação de cada patamar acarreta novas reflexões, constituindo uma reconstrução, num novo plano do que foi trazido do anterior, isto é, “[...] a coordenação de duas ações não é da mesma natureza que a de suas representações conceitualizadas, o que exige uma reconstrução” (PIAGET, 1995, p. 276).

Nos níveis inferiores de pensamento, os reflexionamentos constituem o motor essencial, sendo que com a evolução a reflexão passa a conduzir cada vez mais o jogo, reduzindo as tematizações. “[...] o desenvolvimento da abstração reflexionante acarreta, sempre mais, a construção de formas em relação aos conteúdos [...]” (PIAGET, 1995, p.277).

As abstrações refletidas encontram-se nos diferentes patamares de reflexionamento e possibilitam novas reflexões.

4.1.3 A Criação e a Fonte de Novidades: os dez patamares do reflexionamento

O processo de reflexão está diretamente relacionado com a criatividade. Essa criação de novidades, própria do processo de reflexão, sofre enriquecimentos progressivos que podem ser classificados em dez patamares.

O primeiro patamar é aquele no qual a diferenciação de um esquema de coordenação é aplicado de maneira nova, aumentando os poderes do sujeito; ou o que ocorre a objetivação de um processo coordenador, tornando em objeto de representação ou de pensamento, aumentando, assim, os conhecimentos do sujeito, alargando seu campo de consciência e enriquecendo sua conceituação.

O segundo patamar do processo de criação de novidades caracteriza-se pelo fato de que:

Mesmo se a coordenação, transferida por reflexionamento, do plano da ação ao da conceituação, permanecer a mesma, este reflexionamento engendra um novo morfismo ou correspondência entre a coordenação conceptualizada e as situações práticas, nas quais a ação coordenada se repete. (PIAGET, 1995, p. 279)

Nesse momento, o processo de tomada de consciência está sujeito a várias deformações. Assim, a narração pode não corresponder à ordem das ações, mas a reconstituição acarreta um esforço inferencial, uma construção que, em parte, é nova.

As estruturas desse nível, assim como dos outros, são retiradas de um patamar superior aos anteriores. Há o estabelecimento de implicações significantes entre dois esquemas. Este terceiro patamar envolve a noção de ordem que é um exemplo de construção da abstração reflexionante, pois “[...] mesmo para constatar empiricamente a existência de uma ordem numa série de objetos [...] é necessário utilizar ações que são elas mesmas já ordenadas [...]” (PIAGET, 1995, p. 279).

A novidade que surge no quarto patamar é a conceituação consciente das coordenações, provocando comparações com outras coordenações semelhantes e não sendo repetições da primeira em novas situações. Primeiramente, a comparação ocorre a partir das diferenças para, posteriormente, estabelecer correspondências entre as ações e, por último, se centrar nas semelhanças de estrutura. A multiplicidade e a lentidão de sucessão dessas etapas nos mostram a realidade operativa e a construtividade da abstração reflexionante o que ocasiona a chegada tardia às abstrações refletidas, necessárias a tais comparações.

No patamar cinco, as comparações conduzem, em certos casos, ao processo de abstrações de estruturas qualitativas comuns, que servem à solução de uma grande variedade de problemas.

A próxima etapa (sexto patamar) é caracterizada por um sensível progresso na construtividade, ocorrendo a generalização das negações ou inversões. “[...] os observáveis imediatos são apenas positivos, visto que, não se percebe um aspecto negativo, uma ausência, pois, de propriedade, a não ser por referência a uma antecipação não confirmada” (PIAGET, 1995, p. 280). As propriedades das estruturas não são definidas por negação, mas pelas qualidades positivas. Assim podemos afirmar que, “A negação exige [...] uma construção nova, mas extraída por abstração reflexionante das relações qualitativas (compreensão) das diferenças” (PIAGET, 1995, p. 281).

O sétimo patamar é a etapa fundamental de construtividade da quantificação das extensões, que foram descobertas a partir da representação e ainda não reguladas quantitativamente. Esse nível surge da “[...] construção, por abstração, da negação, no plano das formas e não somente dos conteúdos empíricos [...]” (PIAGET, 1995, p. 281). Há neste nível a construção das quantificações e da reversibilidade.

A partir da construção das quantificações e da reversibilidade, a formação de estruturas operatórias concretas se torna possível. “Enquanto lógico-matemáticas, estas estruturas são tiradas das atividades do sujeito” (PIAGET, 1995, p. 281). A partir desse oitavo patamar, a abstração refletida passa a se juntar aos processos reflexionantes, servindo de ponto de partida para novas construções. Nesse patamar estamos entrando no nível de pensamento operatório formal.

No nono patamar, tornam-se possíveis reflexões sobre reflexões anteriores, isto é, a construção de operações sobre operações.

[...] estas operações, à segunda ou à enésima potência, tornam-se a regra ao nível das operações hipotético-dedutivas ou formais em que começa uma “meta-reflexão” sistemática [...] a elaboração de um pensamento reflexivo [...]. (PIAGET, 1995, p. 281)

Neste último patamar, reencontramos a capacidade de apreender as razões das coordenações, mas agora reforçada pelos poderes da meta-reflexão. “Esta busca da razão das coisas [...] constitui, sem dúvida, a diferença mais profunda que opõe a abstração reflexionante à abstração empírica” (PIAGET, 1995, p. 282).

A fonte de novidades encontra-se na necessidade de um equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação, exigindo, assim, o conhecimento, uma alimentação renovada dos esquemas. Consiste num estado de constantes trocas, preservando a conservação do sistema, enquanto ciclo de ações ou de operações interdependentes (PIAGET, 1995).

São necessárias três condições para que a equilibração aconteça:

1) Uma capacidade durável de acomodação dos esquemas aos objetos [...] que conduz a uma diferenciação progressiva desses esquemas, diferenciação que enriquece, e, simultaneamente, conserva, seu estado anterior, sem perdas, nem produção de esquemas radicalmente novos. 2) Uma assimilação recíproca dos esquemas em subsistemas, e destes entre si, que atinge coordenações tais, que se conservam, enriquecendo-se mutuamente. 3) Uma integração de subsistemas em totalidades caracterizadas por suas leis de composição, com conservação destes subsistemas, à medida que suas propriedades diferenciadas podem ser reconstruídas, a partir do sistema total. (PIAGET, 1995, p. 283)

As estruturas, equilibradas, comportam uma compensação entre afirmações e negações. A transposição de uma estrutura de um patamar inferior a um superior de reflexionamento é fonte de múltiplos desequilíbrios, decorrendo a necessidade de novas acomodações e assimilações (PIAGET, 1995).

Os processos de desequilíbrio envolvem três principais características: "1) conflitos entre o sujeito e os objetos [...]; 2) conflitos entre subsistemas [...]; 3) desequilíbrio entre a diferenciação e a integração [...]" (PIAGET, 1995, p. 283).

As novidades, provindas da abstração reflexionante, têm sua origem no processo de equilibração. As novidades consistem na realização de possibilidades abertas pelas construções do nível precedente (PIAGET, 1995).

Quando o processo de abstração reflexionante tem inserido o processo de tomada de consciência encontramos o processo de abstração refletida e que é foco desta tese.

4.2 COMO ENTENDER O PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA A PARTIR DOS ESTUDOS DE JEAN PIAGET⁷⁷?

Após o estudo e a explanação sobre a teoria de Piaget a respeito do processo de abstração reflexionante, trago as idéias desse mesmo pesquisador sobre o processo de tomada

⁷⁷ Para esse sub-capítulo, utilizarei como fundamentação teórica, principalmente, o livro "Tomada de Consciência" do Piaget.

de consciência, ampliando a discussão teórica que neste momento da tese se instaura e se torna necessária.

A pesquisa de Piaget sobre a tomada de consciência foi realizada no início dos anos setenta e teve a sua primeira publicação em 1974. No segundo semestre desse mesmo ano, foi publicado o livro *Fazer e Compreender*. Nessa época, existia um interesse por parte dos psicólogos em investigar em que momentos havia ou não a tomada de consciência, mas negligenciavam uma questão importante e complementar: o estabelecimento de “como” ela se processava.

Para o senso comum, essa tomada de consciência era uma espécie de esclarecimento que não modificava e não acrescentava nada, a não ser a visibilidade ao que já existia antes que se lhe projetasse luz. Foi a partir da questão do “como” ocorre o processo de tomada de consciência que Piaget começou suas pesquisas, no início da década de 1970.

Para ele, a tomada de consciência constitui-se numa conduta em interação com todas as outras. Na época, ele chamou a atenção para o fato de que uma parte considerável dos mecanismos das ações do sujeito permanecia inconsciente. A tomada de consciência é responsável por transformar em refletida uma abstração reflexionante. O processo de tomada de consciência, na maioria das vezes, necessita da intervenção de atividades especiais, as quais se tornam capazes de, posteriormente, modificá-las.

Retomando, Piaget (1977a) tratou da questão da tomada de consciência do ponto de vista das condutas, das ações materiais às operações. Ele investigou o “como” o processo de tomada de consciência ocorre, confirmando a idéia de que consiste num processo conceitualização. A tomada de consciência transforma, por um longo processo que vai dos preconceitos da criança pequena às construções operatório-formais do adolescente, um esquema de ação num conceito. É uma construção que elabora, não a consciência pensada como um todo, mas os seus diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados. A passagem do inconsciente para a consciência exige reconstruções e o processo de tomada de consciência de um esquema de ação o transforma em conceito, consistindo assim numa conceitualização.

A tomada de consciência depende de regulações ativas que comportam escolhas mais ou menos intencionais e não de regulações sensorimotrizas mais ou menos automáticas como muitos psicólogos da década de 1970 acreditavam. Uma das características da regulação ativa, e que é fonte das tomadas de consciência, são as ações em função de uma escolha, quer dizer, quando o sujeito hesita entre várias possibilidades e elege uma como a mais adequada para a

situação. A regulação ativa é a ação do sujeito em função de uma escolha. Assim foi possível entender que quanto mais desenvolvemos uma ação fora de seu ritmo natural, mais temos chance de diminuirmos a automatização.

Piaget (1977a) observou em seus experimentos que havia diferenças entre a ação e a conceituação, podendo a primeira estar mais adiantada que a segunda. Ele constatou que até em torno dos 11/12 anos os sujeitos apresentavam notáveis diferenças de desempenho entre suas ações reais e as descrições das mesmas. Isto é, o êxito das ações precede a compreensão ou as ações atingem sucesso antes da tomada de consciência de suas coordenações. O êxito das ações procede dos dados de observação relativos aos resultados exteriores antes de prender-se aos atos interiores do sujeito. É possível afirmar que essa defasagem pode depender, não de contradições entre certos dados de observação que estão “recalcados” e as idéias preconcebidas do sujeito, mas do descompasso ordinário e geral que separa as regulações sensorimotrizas quase automáticas. Nessas pesquisas, também foi observado que a tomada de consciência parece mais regulada por processos endógenos de estabelecimento de relações do que por encontros empíricos com fatos novos.

Mas quais são as razões funcionais que desencadeiam a tomada de consciência?

O desencadeamento da tomada de consciência ocorre devido ao fato de as regulações automáticas (representem elas correções parciais negativas ou positivas de meios em atuação) do sujeito não serem mais suficientes, necessitando buscar novos meios mediante regulações mais ativas ou escolhas deliberadas que supõem a consciência. Nesse movimento são importantes os processos de inadaptação, embora não explique a tomada de consciência e a readaptação.

Porém, a tomada de consciência não se constitui apenas por ocasião das inaptações. Há a formação de tomadas de consciência tardias, que podem ocorrer quando o sujeito se propõe a alcançar um novo objetivo conscientemente, o que não significa necessariamente uma inaptação. Ela pode ser um processo sobre o pensar e explicar o sucesso de uma ação. Logo, as razões funcionais da tomada de consciência situam-se num contexto mais amplo do que as inaptações e estas caracterizam-se como um caso particular daquela.

O sujeito pode proceder a uma tomada de consciência progressiva, onde o objetivo inicial da ação é atingido com sucesso. O progresso da consciência, nesse caso, resulta do processo assimilador.

Determinar para si mesmo um objetivo em face do objeto já é assimilar este objeto a um esquema prático e, na medida em que o objeto e o resultado do

ato permitem que se desencadeie a consciência, embora permanecendo generalizáveis em ações, o esquema se torna conceito e a assimilação se faz representativa, isto é, suscetível de evocações em extensão. (p. 199)

Para a compreensão das razões funcionais da tomada de consciência necessita-se estar atento ao fato de que ao se colocar primeiramente o ponto de vista da ação material para posteriormente passar para o pensamento como interiorização dos atos, parece então que a lei geral que resulta dos fatos estudados é que a tomada de consciência ocorre da periferia para o centro.

4.2.1 Da periferia ao centro: aprofundando o mecanismo da tomada de consciência

Como já ressaltado no primeiro capítulo, o conhecimento, na perspectiva da Epistemologia Genética, provém da interação entre sujeito e objeto. O lugar onde inicia essa interação é o ponto periférico tanto em relação ao sujeito quanto ao objeto. Desse ponto periférico, a tomada de consciência orienta-se para os mecanismos centrais da ação do sujeito e o conhecimento do objeto orienta-se para suas propriedades intrínsecas, e não mais superficiais, mas ainda relativas às ações do sujeito.

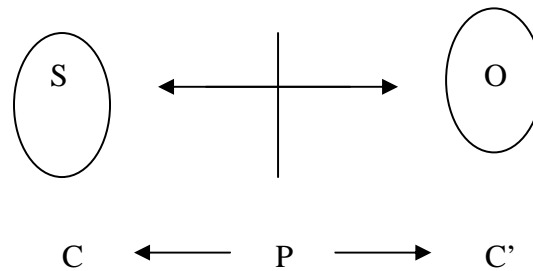
A periferia é definida (PIAGET, 1977a) como a reação do sujeito em face do objeto, estando ligada ao desencadeamento e ao ponto de aplicação da ação. Ela localiza-se na zona inicial de interação da ação e dos objetos. É a zona de interação mais exterior e imediata entre o sujeito e o objeto.

[...] a tomada de consciência, parte da periferia (objetivos e resultados), orienta-se para as regiões centrais da ação quando procura alcançar o mecanismo interno desta: reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência etc. (p. 198)

Já o centro se situa nas fontes orgânicas do comportamento e das estruturas operatórias.

Os fatores internos da ação do sujeito lhe escapam, muitas vezes, à consciência. A tomada de consciência se orienta para os mecanismos centrais da ação do sujeito e o conhecimento do objeto, para suas propriedades intrínsecas. No processo de tomada de consciência há o reconhecimento dos meios empregados, os motivos da escolha ou da modificação durante a experiência e outros fatos significativos.

Figura 1



O sujeito, ao constatar um fracasso, pode estabelecer o motivo pelo qual ele ocorreu e isso o leva à tomada de consciência aproximando-o de regiões mais centrais da ação.

[...] a partir do dado de observação relativo ao objeto (resultado falho), o sujeito vai, portanto, procurar os pontos em que houve falha da adaptação do esquema ao objeto; e, a partir do dado de observação relativo à ação (sua finalidade ou direção global), ele vai concentrar a atenção nos meios empregados em suas correções ou eventuais substituições. Assim, por meio de um vaivém entre o objeto e a ação, a tomada de consciência aproxima-se por etapas do mecanismo interno do ato e estende-se, portanto, da periferia P ao centro C. (p. 199)

A tomada de consciência consiste, desde o início, numa conceituação, sendo a passagem da assimilação⁷⁸ prática para a que é realizada por meio de conceitos. Ela implica coordenações de ações. Nesse processo há constatações equivocadas que são deformadas por uma inferência. Quanto mais o sujeito se limita à interpretação de reações elementares, mais ele corre o risco de deformar conceitualmente os dados da observação.

A deformação inferencial provém da própria inconsciência do sujeito em relação aos meios que emprega para atingir o objetivo: é como se a pessoa nunca tivesse se perguntado por sua ação antes que alguém a interrogasse.

O processo de tomada de consciência caracteriza-se como uma trabalhosa reconstrução ou construção conceitual nova para explicar as ações do sujeito, que pode acarretar riscos de omissões e deformações. Esse risco provém do fato de que anteriormente à situação de corrigir um esquema consciente, há a solução mais econômica de deformar os dados de observação e “recalcar” a fonte de conflito.

4.2.2 Aprofundando os estudos sobre o processo de tomada de consciência

⁷⁸ “[...] a assimilação é o processo de integração cujo esquema é a resultante” (PIAGET, 1973, p. 67). É um processo que implica a integração dos objetos novos às estruturas prévias e a construção de estruturas novas pelo sujeito em interação com o meio.

A tomada de consciência conduz a uma conceituação, criando novas coordenações⁷⁹. As ações de uma pessoa são vistas e assimiladas mais ou menos adequadamente por sua consciência como se tratasse de ligações materiais próprias dos objetos: surge daí uma construção conceitual nova para explicá-las. Nesse processo é necessário que o sujeito corrija primeiro o esquema⁸⁰ anterior, caso o objetivo não tenha sido alcançado. Entretanto, antes de corrigir um esquema anterior, o sujeito dispõe de uma solução mais econômica, isto é, ele pode deformar os dados de observação, recalcando-os.

[...] se pode expressar-se assim, a fonte de conflito [...] o dado de observação contestado não é um fato físico exterior ao sujeito, mas pertence à ação própria e é, portanto, conhecido do sujeito, apenas em atos inconscientes e não em sua conceituação consciente. (p. 202)

Nesse sentido, acredita-se que o recalque pode ser entendido da seguinte forma: o sujeito age de um jeito, mas acredita fazer de outro, assim como foi verificado na prática pedagógica das professoras analisadas na pesquisa *Movimentos de Exclusão Escolar Oculta* (2002)⁸¹.

Retomando, a tomada de consciência é um processo de conceituação que reconstrói e posteriormente ultrapassa, no plano da representação, o adquirido no plano dos esquemas de ação.

Juntamente com a tomada de consciência, Piaget (1977a) também constatou que a ação consiste em um saber que é autônomo e eficaz, pois ela é a fonte da compreensão conceituada. A ação evolui a partir de uma seqüência de transformações do próprio centro. Há duas possibilidades de evolução da ação:

⁷⁹ Conceito retirado do livro "Fazer e Compreender" de Piaget: "[...] uma coordenação chega a reunir em um todo um conjunto, não somente de atos, mas, ainda, de correções e de regras, já precedentemente atuantes mas sucessivas até então, compreende-se como essa coordenação termina por resultar em condutas de níveis anteriores" (PIAGET, 1977b, p. 71).

⁸⁰ "Um esquema é a estrutura ou a organização das ações, tais como elas se transferem ou se generalizam por ocasião da repetição dessa ação e das circunstâncias semelhantes ou análogas" (PIAGET, 1966, p. 11, nota, *apud* MONTANGERO, 1998, p. 166).

⁸¹ Alguns dados da pesquisa: Avaliação da professora da aluna Laura durante o Conselho de Classe - *Acho interessante, pois pode ser falta de neurônio ou violência familiar. A família tem problemas de aprendizagem. Deve ser problemas genéticos*. No último Conselho de Classe (11 de dezembro de 2001) enquanto conversavam sobre a aluna Glória, a professora referênci comentou que o bom era a aluna ir para a A10, pois pensava que *ela não precisava de um transplante, mas de um implante cerebral*. Com tal comentário, a professora deixava claro que não via na aluna qualquer chance de construção de conhecimento, levou-me a supor que não daria a essa aluna a mesma atenção que dedicava aos demais.

1 – [...] o desenvolvimento da ação realiza-se por meio de construções e coordenações sucessivas e em sentido único, obedecendo simplesmente a leis de diferenciações e de integrações, sem que ainda haja referência a regiões centrais ou periféricas [...]. (p. 207)

2 – A ação aconteceria conforme uma ordem progressiva, regressiva ou retrospectiva, sendo esse segundo aspecto semelhante, mas contendo novos termos relativos às iniciativas que levam às conceituações (condução da periferia ao centro em nível superior).

A conceituação é uma reconstrução que introduz características novas sob a forma de ligações lógicas, com estabelecimento de conexão entre a compreensão e as extensões etc, não sendo assim uma simples leitura. Já no plano da ação, as coordenações construídas pela conceituação estão longe de serem radicalmente novas:

[...] são extraídas por abstração refletidora de mecanismos anteriores, como os processos em jogo em toda regulação, de tal forma que a própria ação, em relação a seu substrato neurológico, constitui, não se poderia dizer uma tomada de consciência, pois ela não é consciente, mas uma espécie de tomada de posse progressiva, com reconstrução e enriquecimento, análoga ao que é a conceituação em relação a esta ação. (PIAGET, 1977a, p. 208)

Tanto na ação quanto na conceituação “[...] o mecanismo formador é ao mesmo tempo retrospectivo, como tirando seus elementos de fontes anteriores, e construtivo, como criador de novas ligações” (PIAGET, 1977a, p. 208). Assim, nos encontramos diante de mecanismos análogos que se repetem, com defasagens cronológicas e que podem ser hierarquizados em três níveis:

1. É o nível representado pela ação sem conceituação, sendo que o sistema dos esquemas já constitui um saber elaborado.
2. É o nível da conceituação, no qual os elementos são tirados da ação em virtude das tomadas de consciência, “[...] mas a eles acrescenta tudo o que comporta de novo o conceito em relação ao esquema” (PIAGET, 1977a, p. 208).
3. Abstrações refletidas, nível contemporâneo às operações formais.

Há também um processo funcional importante que merece ser examinado e que é o do ponto de vista da equilíbrio⁸², dos desequilíbrios e das reequilibrações que caracterizam de maneira geral o devir dos conhecimentos. É a análise dos meios (dados de observação relativos à ação) que fornece o essencial das informações sobre o objeto e pouco a pouco a explicação causal de seu comportamento.

⁸² “[...] o mecanismo da equilíbrio se explica pelo fato que cada uma das etapas sucessivas apresenta uma probabilidade crescente em função dos resultados obtidos na etapa precedente [...]” (INHELDER, BOVET, SINCLAIR, 1977, p. 35)

Além da tomada de consciência Piaget (1977a) e seus colaboradores constataram nessas pesquisas, que a ação em si mesma constitui um saber autônomo e de eficácia já considerável, pois, embora não se tratando de um conhecimento consciente no sentido da compreensão conceituada, constitui fonte da tomada de consciência. Isso acontece porque ela se encontra em quase todos os pontos, e com frequência de forma muito sensível, em relação a esse saber inicial que é, portanto, de uma eficiência notável, conquanto ele próprio não se conheça.

O estudo da tomada de consciência levou Piaget e seus colaboradores a recolocá-la numa perspectiva geral da relação circular entre o sujeito e os objetos. O sujeito só aprende a conhecer-se mediante a ação sobre os objetos e esses só se tornam cognoscíveis em função do progresso das ações exercidas sobre eles.

Concluindo, a tomada de consciência parte das zonas de adaptação ao objeto para atingir as coordenações internas das ações, ou seja, vai da periferia para o centro. Este processo é verificado tanto em ações com êxito precoce, como também nas situações em que o sucesso ocorre por etapas espaçadas. Mas, a partir de um determinado nível, encontra-se uma influência resultante da conceituação sobre a ação.

Mas meus estudos da teoria da Epistemologia Genética, não pararam aí.. Como já mencionado, em suas buscas, Piaget também realizou pesquisas no sentido do processo do fazer e compreender, que está inter-relacionado com os de abstração reflexionante e tomada de consciência.

4.2.3 Como Ocorre o Processo do Fazer e Compreender na Trajetória da Construção do Conhecimento⁸³?

Nesse complexo estudo da teoria de Jean Piaget, o processo referente ao fazer e compreender não poderia ficar fora dos meus estudos, devido a sua importância para a elaboração desta tese. O processo do fazer e compreender está inter-relacionado com o da abstração reflexionante e com o da tomada de consciência. No decorrer de sua explicação, tal fato se tornará visível.

⁸³ Subcapítulo elaborado com base no livro *Fazer e Compreender* de Piaget do ano de 1977.

No livro *Fazer e Compreender*, Piaget (1977b) confirmou a idéia de que a ação constitui um conhecimento autônomo, sendo que sua conceituação constitui-se de tomadas de consciência posteriores e que procedem conforme uma lei de sucessão que conduz da periferia para o centro⁸⁴. A partir de certo nível de desenvolvimento, existe uma influência resultante da conceituação sobre a ação. Ele também nos diz que entre o fazer e o compreender há uma diferença qualitativa e uma defasagem temporal em suas formações, mas essas questões não são suficientes para contestar suas relações de filiação. Para conciliar a relação do conhecer a partir do fazer, necessita-se compreender o próprio mecanismo dessa filiação como transformação. O principal objetivo desta pesquisa foi a determinação das analogias e diferenças entre o conseguir e o compreender “[...] que é próprio da conceituação, quer esta suceda à ação ou, ao contrário, a preceda e oriente” (p. 10).

Neste estudo, Piaget analisou também o processo de êxito das ações por etapas, isto é, por coordenações sucessivas.

Inicialmente, como já explicitado no sub-capítulo anterior, Piaget (1977a) estudou sobre a tomada de consciência da própria ação. Nessa pesquisa, ele demonstrou que há ações complexas, com êxito precoce, que possuem as características de um saber, mas centrado no saber fazer:

[...] a passagem dessa forma prática de conhecimento para o pensamento se efetuava através de tomadas de consciência, sem se restringir (...) a uma espécie de esclarecimento, mas consistindo numa conceituação propriamente dita, isto é, numa transformação dos esquemas de ação em noções e em operações [...]. (p. 10)

Quanto aos sucessos elementares, Piaget (1977b) encontrou nessa pesquisa o atraso da conceituação sobre a ação, o que demonstra uma autonomia da ação. Todavia, a tomada de consciência parte dos resultados exteriores da ação, para engajar-se, em seguida, na análise dos meios empregados e, por último, na direção das coordenações gerais, quer dizer, dos mecanismos centrais, mas, antes de tudo, inconscientes da ação.

No processo de desenvolvimento humano, Piaget (1977b) encontrou, em algumas situações, um atraso da conceituação sobre a ação, o que demonstrou uma autonomia da ação. Quando temos as modificações constituindo, ao mesmo tempo, uma fonte de novas coordenações da ação e da conceituação, isto é, sendo as duas faces de uma mesma organização, encontramos também construções, mas que são reorganizações conjuntas.

⁸⁴ Retomada do que já havia desenvolvido no livro *Tomada de Consciência*.

Encontramos, então, uma influência da conceituação sobre a ação, em que a primeira fornece à segunda um reforço de suas capacidades de previsão e a possibilidade de fornecer um plano de utilização imediata. Há um aumento do poder de coordenação, não necessitando haver fronteiras entre a prática e o sistema de conceitos do sujeito.

Certa capacidade de antecipação e uma regulação mais ativa possibilitam uma escolha entre meios diferentes, não se limitando mais às regulações automáticas. Elas favorecem a tomada de consciência, pois a antecipação e a escolha passam facilmente do nível do comportamento material para o da representação. Como resultado encontramos as diversas modificações, constituindo fonte de novas coordenações de ação e de conceituação ao mesmo tempo.

A passagem da ação à conceituação pode ser explicada pela capacidade que o sujeito adquire de construir indefinidamente novas operações sobre as precedentes. Isso não significa que haja aí construções puras sem referência ao movimento da periferia para os centros das estruturas operacionais. Cada nova construção está apoiada sobre elementos retirados dos níveis anteriores por abstrações por reflexionamento e reflexões.

No estudo anterior, sobre a tomada de consciência, Piaget (1977a) constatou atrasos em relação à compreensão dos sucessos da ação. A partir destas novas pesquisas, ele verificou que segue uma fase, de duração considerável, onde a ação e sua conceituação são aproximadamente do mesmo nível e em que há trocas constantes entre as duas. Posteriormente, encontrou a inversão da situação anterior, em que a conceituação fornece à ação “[...] uma programação de conjunto análoga a que se observa nas fases médias da técnica adulta, quando a prática se apóia em teorias” (p. 175).

4.2.4 O Processo de Fazer e Compreender

Os processos de fazer e compreender possuem uma diferença de natureza. O processo de fazer é de caráter material e causal e se trata da coordenação de movimentos. Já o processo de compreender é de natureza implicativa “[...] no sentido das ligações entre significações, portanto da ‘implicação significativa’ ou implicação no sentido amplo e não apenas entre proposições [...]” (p. 176).

A ação não se constitui linearmente em seus movimentos. Ela é encadeada sob a forma de ciclos relativamente fechados no qual consistem os esquemas e estes correspondem a uma satisfação das necessidades. “Esses esquemas se conservam por seu próprio exercício, e

sua utilização dos objetos volta a integrá-los nesses ciclos, o que é um processo de assimilação cognitiva” (p. 177).

A passagem da ação à conceituação é uma espécie de tradução da causalidade em termos de implicação. Essa implicação é a conexão entre significações.

A implicação significativa é a característica geral dos estados conscientes, exprime significações e as reúne através de uma forma de conexão. A operação é uma ação significativa, pois é construtora de novidades e utiliza meios de natureza implicativa e não mais casual.

Revedo os conceitos de fazer e compreender, posso assim defini-los através das palavras de Piaget (1977b, p.179):

[...] compreender consiste em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-las com sucesso, o que é, certamente, uma condição preliminar da compreensão, mas que esta ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação e pode abster-se dela.

A compreensão ou busca da razão ultrapassa os sucessos práticos e enriquece o pensamento quando o mundo das razões se amplia sobre os possíveis e transborda o real.

A ultrapassagem da ação pela conceituação não modifica as relações entre a periferia e os centros, assim como também não modifica as relações de equilíbrio entre os progressos em direção à interiorização (lógico-matemático) e à exteriorização (explicação causal).

A partir de uma ação isolada, o sujeito persegue um objetivo mais ou menos consciente que elabora a partir de ordens recebidas. Porém, outros objetivos derivados acrescentam-se no decorrer da experiência: elaboração de meios para a correção da ação no caso de fracasso, a busca da compreensão da razão dos fracassos e a dos sucessos. No processo de construção do conhecimento, do fazer e compreender, o que determina o presente é o desejo do sujeito de atingir no futuro um resultado antecipado atualmente. É a representação do que se trata de alcançar no futuro que desempenha um papel importante nos objetivos do sujeito. Esses objetivos relacionam-se com uma necessidade do sujeito (lacuna), isto é, com um processo de desequilíbrio. Já a satisfação de uma necessidade dá-se por um processo de reequilíbrio.

Ao buscar as razões de uma ação o sujeito é conduzido a soluções que poderão levá-lo a novos problemas com novas soluções. A direção desse processo oscila entre uma determinação pelo passado e uma abertura sobre novidades.

Esse processo ocorre mesmo nos níveis superiores do pensamento científico. É o desejo do que aqui se quer atingir no futuro que o determina e não no presente. Porém esse

desejo consciente e as antecipações não são suficientes para mostrar o processo de equilíbrio, o qual possibilitará a realização progressiva de projetos. Logo, a tomada de consciência e a conceituação encontram-se nas relações entre a finalidade consciente e as regulações equilibrantes abertas para o futuro.

O processo de equilíbrio cognitiva dá a impressão de evocar a finalidade, pois ele apresenta um aspecto antecipador das regulações, assim como o fato de que cada fase prepara a seguinte. Todavia, é importante lembrar que essa antecipação dá-se por uma inferência a partir de informações anteriores, não implicando em finalidade.

A preparação de uma fase a partir da precedente trata, por um lado, das lacunas que subsistem nesta e, por outro, das possibilidades abertas a partir de suas novas conquistas, o que direciona a um novo equilíbrio, de acordo com uma direção determinada ao mesmo tempo por essas lacunas e essas realizações recentes.

O que um sujeito toma consciência em um determinado esquema, influencia, assim como a outros. Por isso, o processo de tomada de consciência não é um momento linear. No princípio, o sujeito pode ter um objetivo mais ou menos consciente. Porém, outros objetivos se acrescentam, quer dizer, o sujeito pode ter um objetivo, que é o seu ponto de desequilíbrio, o que lhe gera novos objetivos que poderão ser também novos pontos de desequilíbrio. Isso tudo ocorre porque provém de um processo de abstração reflexiva, que é construtora de novidades e de mecanismos possíveis de serem generalizados.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Após realizar um estudo complexo e difícil de parte da Epistemologia Genética (processos de abstração, tomada de consciência e fazer e compreender), surge o momento de analisar os dados coletados no decorrer da pesquisa. Usei esses adjetivos para o momento do estudo da teoria de Piaget, porque, além de serem pesquisas de profunda reflexão teórica, apoiada em ampla base empírica, exigiu muito esforço e dedicação da minha parte. Inúmeras vezes, li, reli e sintetizei os materiais escritos por Piaget. Também me apoiei em materiais produzidos pelos pesquisadores Becker (2001, 2003 e 2005), Chiarotino (2005), Macedo (2005), La Taille (2005), Marques (2005), Collares (2001), R. Becker (1998), Corte Real (2007) e Kebach (2008), procurando a organização de caminhos para a compreensão dos estudos da Epistemologia Genética.

Esse momento de finalização dessa pesquisa, refere-se ao momento da análise dos dados coletados ao longo da realização do grupo de estudos. É a finalização desta etapa de minha vida como pesquisadora, o que não significa que seja meu último estudo. Outras pesquisas, estudos e questionamentos virão, desafiando-me como estudiosa da educação, pois o processo de construção do conhecimento que passei no decorrer dos últimos cinco anos (tempo de dedicação a este estudo) possibilitou a tomada de consciência sobre o tema proposto nesta tese e, também, novos objetivos surgiram. Estes novos problemas de investigação serão expostos nas conclusões deste trabalho, abrindo a possibilidade de novas pesquisas. Neste capítulo, contemplarei os estudos realizados até este momento e os relacionarei com o processo de empiria.

Para tanto, relato inicialmente a trajetória que realizei na construção das categorias de análise⁸⁵:

- **Primeiro:** reuni e li todo material coletado nos diferentes momentos da pesquisa (diário de campo com o registro das observações realizadas na sala de aula das professoras, descrição das fitas de áudio dos grupos de estudos e entrevistas com as professoras).
- **Segundo:** reli e refleti sobre todos os dados coletados nas distintas fases da pesquisa. A partir desta análise, destaquei os dados mais significativos quanto ao problema que estava sendo investigado e os retirei do montante, organizando um novo material a ser analisado.
- **Terceiro:** retomei os dados selecionados e reorganizados no segundo momento, procurando ver o que da teoria salientava em cada um. Construí seis indicadores (1 – abstração; 2 – tomada de consciência deformada; 3 - o papel do desafio e do questionamento no processo de abstração e de tomada de consciência; 4 – avanços, mas ainda com equívocos, por falta de estruturas para compreender; 5 – teoria como forma de provocar a reflexão e 6 – tomada de consciência).
- **Quarto:** reli novamente os dados organizados a partir dos indicadores e procurei verificar relações entre estes. Relacionei o indicador três que tratava do papel do desafio e do questionamento no processo de abstração e tomada de consciência com o cinco que falava da teoria como forma de provocar a reflexão. Estabeleci esta relação, porque, ao rever os dados, constatei que, na maioria das vezes, quando encontrava um questionamento ou um desafio, junto estava a teoria, como suporte e provocadora da construção dos mesmos. Outra relação foi referente aos indicadores dois e quatro, os quais percebi que estavam presentes nos indicadores da abstração e da tomada de consciência, visto que os equívocos e a falta de estrutura faziam parte dos seus processos destes. A partir das proximidades, reorganizei os dados com base em três categorias: Processo de abstração: possibilidades de compreensão, criação e recriação de novas coordenações de ações na formação continuada de professores; Da ação à conceituação e da conceituação à ação: os caminhos percorridos na formação continuada de professores rumo ao processo de tomada de consciência; Teoria, questionamentos e trocas de experiências e idéias.

5.1 PROCESSO DE ABSTRAÇÃO: POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO, CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO DE NOVAS COORDENAÇÕES DE AÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

⁸⁵ Neste processo de construção das categorias e da própria análise dos dados, adotei como base o estudo que realizei sobre a organização das pesquisadoras Corte Real (2007) e Kebach (2008).

Ao iniciar a análise dos dados dessa pesquisa, que tem como problema o processo de tomada de consciência e a transformação do fazer pedagógico na formação continuada de professores, proponho um olhar reflexivo sobre o processo de abstração, que possui estreita relação com o de tomada de consciência.

Como já mencionado no capítulo anterior, existe a abstração empírica e a reflexionante no processo de construção do conhecimento. Esta segunda desdobra-se em pseudo-empírica e refletida. Neste momento do trabalho, centro minha atenção e reflexão na abstração reflexionante. Essa escolha ocorre devido à constatação de que a abstração reflexionante foi a que mais esteve presente nos materiais coletados no grupo de estudos. Relembro também que essa tese trata do processo de tomada de consciência na formação continuada de professores e, por esse motivo, é relevante salientar que uma abstração reflexionante pode permanecer inconsciente por parte do sujeito. Quando uma abstração reflexionante torna-se consciente (abstração refletida), ela possibilita meta-reflexões, que são reflexões sobre as reflexões precedentes. Logo, o processo de abstração reflexionante é imprescindível num trabalho que direciona seu olhar para a tomada de consciência, visto ser essa parte integrante daquele.

5.1.1 Processo de reflexionamento vivido pela professora Ni

No decorrer do estudo do capítulo dois do livro *O Juízo Moral na Criança* de Jean Piaget com a professora Ni, ocorreu a seguinte situação:

Quando Ni e eu começamos a ler a parte metodológica do texto, ela disse: “Nossa, tem que ser um especialista para aplicar esse tipo de teste. Alguém que já estudou muito e conhece bem o funcionamento dele.”

Começamos então juntas a analisar como as perguntas foram elaboradas e o cuidado que precisamos ter para não induzir o pensamento e a resposta do sujeito investigado, possibilitando que esse sujeito analise a partir de suas estruturas e o pesquisador possa acompanhar seu raciocínio. Nesse momento, ela começou a formular perguntas e analisá-las, percebendo que algumas induzem e outras não: o que temos mais na sala hoje, meninos ou meninas? Há a mesma quantidade de meninos e meninas hoje na sala?

Fomos lendo as histórias que o autor contou na pesquisa para os entrevistados para analisar a questão da mentira e dos desajeitamentos, bem como as perguntas que realizou. Em relação às perguntas, Ni voltava a centrar-se na análise de como ele as tinha formulado. Ela também concluiu: “Que legal! Isso pode ser feito na escola, com alunos de cada série e assim verificaríamos como eles pensam a respeito dessas questões. Seria muito interessante!”

Num outro trecho do texto, Piaget explica que seria um pouco difícil fazer isso com crianças muito pequenas, mas ela comentou: “Mas acho que poderia ser feito com os meus alunos⁸⁶ sim e seria bem interessante, pois já poderíamos ver o que eles conseguem responder e pensar sobre esse assunto e organizar o planejamento das atividades escolares a partir das constatações que faríamos.”

⁸⁶ Os alunos da professora Ni têm idade em torno dos cinco anos.

A constatação da professora Ni de que era necessário ser um especialista para aplicar a testagem proposta por Piaget, funcionou como um desequilíbrio das concepções que ela possuía sobre a maneira como se interroga uma pessoa no decorrer de um processo investigativo. Tal fato a conduziu a um processo de reflexionamento, baseado nos estudos teóricos que estávamos desenvolvendo, sobre a maneira como elaboramos desafios e questionamentos em situações de aprendizagem. Sua análise a levou a elaborar e examinar questionamentos como os que fazia em sala de aula na hora da chamada: o que temos mais hoje na aula, meninos ou meninas? Também foi possível acompanhar a reconstrução do que foi retirado de um plano anterior (a maneira como realizava as perguntas) sobre um novo plano, isto é, a nova forma de questionar os educandos, não provocando neles indução das respostas. Surge também, desse processo de reflexionamento, a idéia de que os estudos de Piaget, que estávamos lendo e refletindo, poderiam ser realizados com os alunos e que os resultados advindos deles poderiam servir de base para o planejamento pedagógico. Observei na professora Ni o encontro das razões das conexões constadas, isto é, da maneira como realizava suas ações em sala de aula e como poderia redimensioná-las. Também, verifiquei a produção de novas organizações estruturais em relação à metodologia pedagógica, onde ela passou a visualizar e compreender a possibilidade da utilização das pesquisas de Piaget como fonte de contato e investigação da forma de pensar dos alunos, possibilitando a construção de um planejamento mais adequado ao seu desenvolvimento.

5.1.2 Abstração pseudo-empírica

É relevante analisar a situação vivida no grupo de estudos com a professora Val e que caracterizo como um processo de abstração pseudo-empírica:

Val, procurando entender o que é o processo de tomada de consciência e o sucesso da ação precedendo a compreensão, relativo à construção da autonomia (aparecia no texto do capítulo um do livro *O Juízo Moral na Criança* que ela estava estudando), usou o seguinte exemplo em seu questionamento: “Já sei! É como a criança que fala corretamente, mas não tem consciência das regras gramaticais que utiliza?”

Procurando entender um conceito importante de Piaget sobre a construção da autonomia e que aparecia em seu estudo (sucesso da ação precedendo a compreensão), a professora Val realizou elaborações apoiando-se na comparação que estabeleceu com o uso das regras gramaticais na língua falada entre as crianças. Ela fez suas construções a partir de resultados constatáveis da língua falada, isto é, sua leitura dos resultados partiu dos objetos materiais, neste caso a maneira como as crianças se expressam oralmente e sua inconsciência sobre a utilização das regras gramaticais. Ela apoiou-se nas propriedades da fala, como o uso

correto do tempo verbal (“fomos ao shopping hoje”) e que eram de seu conhecimento sobre a aquisição da Língua Materna. Seus observáveis eram as características que já havia constatado na relação entre o uso da linguagem falada e as regras gramaticais, como o emprego correto do gênero, do plural, da conjugação verbal, da concordância nominal e verbal etc. O objeto de conhecimento da professora Val, “o sucesso da ação precedendo a compreensão”, foi modificado pelas ações dela, isto é, comparou esse conhecimento com o uso da língua materna por parte das crianças, destacou as estruturas comuns e as enriqueceu com propriedades tiradas de suas coordenações. Mediante essas constatações posso afirmar que se caracteriza como um caso de abstração pseudo-empírica.

Ao pensar sobre as análises dos sub-capítulos 5.1.1 e 5.1.2, certifico que as generalizações construtivas foram importantes construções no processo das professoras Ni e Val. A partir dessas generalizações foi possível para a professora Ni entender e tentar elaborar questionamentos significativos para o processo de aprendizagem seu e de seus alunos; já a professora Val pôde compreender o conceito de tomada de consciência e também entender o processo de aquisição da fala e do uso das regras gramaticais da Língua Materna. Isso significa que as duas professoras, embora em momentos e assuntos de estudo diferentes, realizaram elaborações de natureza compreensiva e extensiva. Elas tanto compreenderam determinados processos, quanto a partir dessa nova construção, puderam repensar e reelaborar outras, por exemplo: a professora Ni, além de compreender a elaboração de questionamentos que não induzem respostas, relacionou essa nova construção com a questão do planejamento pedagógico na escola. A professora Val compreendeu o uso das regras gramaticais na linguagem falada, anterior a sua compreensão (sucesso da ação antecedendo à conceituação) e utilizou essa mesma conceituação para elaborar seu conhecimento em relação ao conceito de tomada de consciência.

5.1.3 Formação do pensamento reflexivo

Durante nosso estudo sobre os capítulos um e dois do livro *O Juízo Moral na Criança* (1932) de Jean Piaget, uma polêmica surgiu no grupo quanto à possibilidade e a necessidade na vida de, em alguns momentos, quebrarmos as regras, desobedecê-las. Esse momento instigante foi um representativo do processo de reflexiamento que experimentamos em diferentes momentos do nosso grupo de estudos:

Pesquisadora: Mas o que acontece? Eu comecei a pensar também quando a Lília disse: “Quando a gente se torna adulto descobre que temos que quebrar regras.”

Lília: É. Depois de adulto é que se descobre.

Pesquisadora: Bom, mas o que é esse quebrar regras? Não sei, esse é o meu entendimento, o teu pode ser diferente: o quebrar regras vejo que é esse próprio processo de adequação.

Lília: Exatamente. Eu não quis dizer num outro sentido. É um fato real. Digamos assim, quantas coisas uma criança poderia dizer: “Eu não quero fazer isso.” E que não fosse prejudicar ninguém. Tranqüilamente. Mas não, pelo fato de ser regra, ser norma, ser o que o adulto exige. Eu posso dar um exemplo, até parece que tenho coisas não realizadas, mas eu tenho mesmo, coisas tipo assim: coisas que a minha mãe, coisas mínimas, mas que eram regras, que eu podia tranqüilamente ter dito não, mas daí não dizia, porque tinha medo, porque a mãe Deus nos livre. Não podia dizer não. Então qualquer coisinha, até mesmo em questões da escola, ou alguma outra coisa, ficava quieta. Não podia nunca dizer não. Pelo medo de magoar, de repente, lá sei eu. Porque sempre tinham dito que tinha que ser assim. Medo de mudar, de tomar uma atitude. E toda criança na verdade fica com medo. São coisas mínimas, simples, que eles poderiam expor a vontade, mas não expõem. Mas eu vou te contar, eu era tímida. E o fato de eu falar, acho que isso poderia ser ensinado. Minha mãe saía e nos dizia, eu entendo hoje a intenção dela era a melhor possível: “Não mexe em nada, não pede nada pra ninguém.” Isso quando a gente ia à casa de alguém. Então o que eu fazia...

Neste primeiro momento, a professora Lília reflete sobre seu modo de agir como filha na relação estabelecida com a mãe e com as regras que lhe eram impostas. Ela analisa como poderia ter agido com a mãe de forma diferente. Reconstituiu a seqüência de ações realizadas, comparando com as que poderia ter feito, isto é, analisou sua forma de agir quando criança e comparou com outra maneira que não seria prejudicial e nem incabível. No lugar de obedecer às ordens de sua mãe sem questionamentos e que, muitas vezes, hoje lhes parecem desnecessárias, ela poderia ter feito de maneira diferente: quando ia com sua mãe visitar alguém, em vez de ficar do lado dela o tempo todo quieta, poderia ter brincado no pátio com as demais crianças que ali estavam, sem com isso ter causado algum constrangimento ou conflito para sua mãe e os demais adultos que ali estavam presentes. Mas foi preciso que nossa discussão prosseguisse, a partir de outras trocas e desafios propostos por mim, para que a professora Lília pudesse encontrar as razões das conexões constatadas em suas relações com a mãe quando criança. Por isso, segue a descrição dos dados, enriquecendo a análise desse momento:

Dauri: Nem bolachinha!

Lília: Não, não pede nada, não mexe em nada. Aí eu acabava assim, no colo dela ou grudada do lado dela. Perguntavam para mãe se eu não era doente. Mas eu também nunca fiz nada como criança para fugir da regra. Mexer em alguma coisa. Eu acho que é isso aí, coisas mínimas.

Pesquisadora: Mas será que tu tinhas alguma possibilidade de romper com isso?

Este questionamento feito por mim, mobilizou o grupo no sentido da compreensão do porquê não tomavam determinadas atitudes quando crianças. O grupo, mas principalmente a professora Lília, tinha reconstituído a seqüência de suas ações quando criança, em relação ao cumprimento de regras “impostas” pelas mães. Também realizou uma comparação entre suas atitudes e outras que poderiam ter realizado, mas ainda não havia identificado as razões do porquê agia daquela maneira. Por isso, o questionamento (... tinhas alguma possibilidade de romper com isso?) foi importante na busca da compreensão das atitudes e mobilizou também o restante do grupo a repensar suas histórias de vida. A partir do questionamento feito por mim, a discussão do grupo passou de constatações para reflexões.

Lília: Não. Pior que não.

Lizete: Ai não, mas, por favor! Eu vou falar. Gente, por favor, daí eu retomo o meu passado tão longínquo. Daí eu retomo a minha vida de casa. Quer queira quer não. Agora analisando, eram situações que eu vivenciei, difíceis, mas aquela velha história: casamento a gente foi criada pra casar. Agüenta o marido, agüenta! Porque tem que cuidar dos filhos, tu isto, tu aquilo. Gurias, porque o marido pode extrapolar, mas a mulher deve se manter digna e fiel. Fiel eu já não digo, mas leal. E aí gurias, daí vêm, apodreceu tudo, gente (a fita acabou). As coisas precisavam acontecer. Eu não sinto vergonha de dizer, mas eu ia continuar na mesmice. Eu ia ter sessenta ou setenta anos e eu ia continuar assim Lília. Fingindo ser feliz. E outra coisa bem interessante, que é em qualquer situação desse avanço. Gente, quem não tem medo de atravessar aquela porta para ti? A porta está na tua frente, aberta para ti e que medo! Eu lembro do Içami Tiba. Tu estás acostumada com aquele ambiente, com aquilo que tem ali. E lá na frente vai ser uma outra coisa. O medo...

Lília: De romper.

Lizete: Isso, de romper. Eu passei por isso.

Lília: É o ter coragem de romper regras.

Ni: O que tu tinhas tu já sabias, tu já conhecias, e agora o novo tu não conheces, tu não sabes como é.

Lizete: Mas é como disse a Lília, que maravilha quando tu enfrentas essa porta. É tudo diferente e aí vem essa coisa Lília, a importância de quebrar regras, mas no bom sentido.

A professora Lizete compara sua situação com a da professora Lília e pensa sobre os desafios que enfrentou e seus avanços. Ela analisa sua reflexão e a da professora Lília, passando a compreender as coordenações de ações no processo de rompimento das regras. Tal fato torna a reflexão essencial no processo do grupo, como foi possível constatar na seqüência da discussão que é exposta abaixo. A partir de então se encontram novos patamares de reflexionamento, onde foi possível compreender o funcionamento das relações na infância, os impedimentos existentes e seus reflexos na vida adulta. Chegaram a vários graus de meta reflexão como os que seguem e que trazem também a conceituação de como estabelecem, atualmente, suas relações com seus filhos.

Lília: São, são nas coisas mínimas, tipo assim, até na roupa, que hoje em dia já melhorou, hoje as crianças já escolhem as roupas. Mas as minhas duas irmãs mais velhas, todo mundo achava elas parecidíssimas e uma é completamente diferente da outra, eu como irmã vejo isso. Uma é loira e tem o olho verde e a outra é castanha e tem o olho castanho. E achavam parecidíssimas e achavam que eram gêmeas. E a mãe vestia as duas iguais e as duas tinham pavor disso. Mas daí...

Rosani: Nas nossas famílias não era respeitada essa autonomia das crianças, mas com a minha filha eu já trabalhei e quem é mãe com certeza já trabalhou isso, porque a minha preocupação era de eu respeitar as coisas que ela gostava, de dar direito de escolha, porque quando ela estava na segunda série ela ilustrava, fazia muitas flores, até as capas dos cadernos. Na época, achei os cadernos dela muito enfeitados e eu falei para ela que achava que não estava muito legal e ela fechou os cadernos e me disse: "Oh mãe, - ela tinha sete anos - o caderno é meu ou é teu?" Mas eu questioneei: "O que tu achas desse caderno?" Ela respondeu: "É lindo, ele é lindo". E ela achava lindo, porque tinha uma foto dela, na capa tinham cachorros e as flores dela. Eu lembro quando eu tinha sete anos, era a mãe quem encapava os meus cadernos, ela até escolhia, porque a mãe sempre ficou em casa, a mãe nunca trabalhou fora. E eu lembro que chegava o início do ano letivo, ela vinha do centro, da livraria e trazia todos os cadernos e encapava todos os cadernos e até os cadernos a gente não podia escolher e achava tudo muito bom.

A professora Rosani realizou uma reflexão que lhe possibilitou analisar sobre como se sentia, quando criança, em sua relação com a mãe nas questões das regras. Com isso, ela passou a se colocar no lugar da sua filha e construir condições para chegar a estabelecer uma interação mãe e filha diferente da que teve com sua progenitora. Ela realizou uma reflexão sobre as reflexões anteriores, isto é, ela refletiu sobre como era na sua infância, analisou seus

sentimentos na época e os que possivelmente sua filha experienciava hoje e elaborou uma nova maneira de agir com essa a partir de sua relação maternal. Tanto a professora Rosani quanto as demais colegas realizaram reflexões que promoviam a formação de um patamar superior de reflexionamento, onde o que permanecia num patamar inferior, transformou-se num objeto de pensamento, tematizando-o.

Pesquisadora: Mas o que acontece, o tipo de educação que se tinha antigamente, ela estava fixada na heteronomia. Onde as regras eram impostas e não tinham o porquê dessas regras e se tu não as seguisse, tu eras castigada.

Ni: Era o bom e o mau. Quem seguia era bom e quem quebrava era mau.

Pesquisadora: É, e então como tu ias quebrar?

Ni: Provavelmente tu não ias parecer para a mãe uma boa filha.

Pesquisadora: É a mesma coisa, não estou criticando os militares, mas a forma de educação militar é essa, até porque eles têm a hierarquia e eles são obrigados a respeitar sem pensar.

Lília: Até o fato da humilhação que eles usam.

Retomando, essa parte da nossa análise, no grupo de estudos, sobre a existência e o sentido das regras nos levou a realizar reflexões sobre as nossas reflexões. Esse momento nos possibilitou reconstruirmos num patamar superior o que retiramos de um precedente. O uso maior foi de situações vividas por nós como crianças (Lília), esposas (Lizete) e mães (Rosani). A reconstituição da história e da ação de cada uma, na infância e na vida adulta, auxiliou para que comparássemos com nossas interações com os alunos, filhos e pais. Num patamar anterior de pensamento, o que tínhamos era a idéia de que em nossas relações havíamos seguido fielmente regras, sem questionar ou romper. A partir de nosso processo de reflexionamento, construímos, num patamar superior, o entendimento de que em nossa infância as regras eram impostas e que não havia espaço para questionamentos e relativizações dessas. Compreendemos nossas ações diante da contextualização da época passada e da que vivemos atualmente como mães, esposas e professoras. Acompanha-se nesse processo a conceituação do grupo de estudos sobre o funcionamento das interações entre, principalmente, mães e filhas na época da infância de cada uma e na atualidade.

Toda essa análise é um demonstrativo do processo de abstração refletida, que possibilitou a formação do pensamento reflexivo, isto é, uma tomada de consciência.

5.1.4 O processo de reflexionamento da professora Val

No decorrer dos estudos do livro *Juízo Moral na Criança* fiquei responsável pela apresentação dos últimos testes. Esses testes tinham como uma das temáticas as sanções. Durante a apresentação dos testes e das reflexões de Piaget, a professora Val relatou um fato que ocorreu em sua sala de aula. Ela elaborou, juntamente com os alunos, uma sanção para os que não trouxessem a apostila de Espanhol para a escola. Chegaram ao seguinte acordo: quem

não trouxesse a apostila para a aula de Espanhol ficaria na biblioteca copiando textos relacionados com essa língua. A partir desse relato e dos estudos que estávamos realizando, acompanhei o processo de reflexionamento da professora Val sobre essa situação:

Pesquisadora: Então, tu trouxeste uma relação com o fato, onde, de alguma forma, se o aluno boicotou, não trazendo a apostila para não estudar Espanhol, ele vai estudar Espanhol do mesmo jeito.

Val: E isso, às vezes, ajuda, porque é uma forma um pouco assim, meio positiva da criança verificar o seu material. Porque eles estão entrando na quinta série, eles têm que nessas alturas ver o seu material, serem responsáveis por ele. A mãe pode dar uma olhadinha, mas o aluno tem também que tomar tenência. Ele não foge disso!

Pesquisadora: Coloquei aqui várias histórias⁸⁷ que Piaget usou na pesquisa. Para a gente ler e ver as que parecem que sairiam fora da construção da autonomia, seriam muito rudes, é o que traz essa relação. Para algumas crianças, a expiação não se constitui uma necessidade moral, entre as sanções possíveis, as únicas úteis são aquelas que exigem uma restituição ou que fazem o culpado suportar as conseqüências das suas faltas. Ou ainda, que consiste num tratamento de reciprocidade. E é o que foi acontecendo na tua aula Val. Na tua aula tu foste fazendo com eles, nas tuas observações, tu fostes modificando justamente esse comportamento. Tu foste transformando, levando eles para essa sanção que seria por reciprocidade. Bom e daí Piaget apresenta duas histórias, mas eu vou ler só uma para vocês: (li a história do pão). Qual a que vocês consideram mais justa dessas três punições? Então aqui ele questiona as crianças.

Val: Eu fiquei pensando também! Qual a mais justa?

Pesquisadora: O que o Piaget apresenta? Que existem sanções expiatórias, que são as que não têm, isto é, os castigos, que não têm relação nenhuma com o ato cometido, então, não trouxe a apostila vai para a diretora. Ou não trouxe a apostila vai ficar...

Val: Vai bilhete pra casa!

Pesquisadora: Isso, essas questões que não tem relação. E a sanção por reciprocidade é a que vai junto com a cooperação e as regras de igualdade e que põe a funcionar a reciprocidade. É a ligação entre o que eu fiz e as conseqüências desse meu ato. Então, eu não trouxe a apostila de espanhol, eu vou para a biblioteca e vou ler e copiar um texto em espanhol. É uma sanção que tem relação com que eu fiz.

Val: Mas e nessa situação? Ele deu três possíveis sanções. Qual é a mais correta? Porque as três são possíveis de serem aplicadas.

Nesse momento está claro para a professora Val o sentido do que construiu com seus alunos, compreendendo a reciprocidade que há entre o não seguir a combinação de trazer a apostila e o ir para biblioteca ler e copiar textos em Espanhol. Ela também demonstra compreender o tipo de sanção que estaria estabelecendo com seus alunos se escolhesse encaminhar para direção ou mandar bilhete aos pais do aluno que não seguisse a combinação. O que se pode perceber no processo da professora Val, é que ela conceitua conscientemente suas coordenações de ações em relação à interação entre ela e os alunos. Porém, ainda não consegue comparar as semelhanças existentes entre a maneira como elaborou com os alunos e a forma como Piaget propõe em sua pesquisa. Por isso, ela me questiona, procurando compreender essa coordenação de ações.

Pesquisadora: Todas elas são possíveis. A primeira é considerada como expiatória, porque tu retiras...

Val: Uma atividade posterior.

Pesquisadora: Uma atividade posterior que não tem relação com a do pão.

Val: Isso! Não tem relação!

⁸⁷ Entreguei uma folha com as histórias da pesquisa de Piaget digitadas.

Pesquisadora: As duas últimas em que uma nega o pão e na outra o favor, essas duas são de reciprocidade.

Val: Ah, eu acho que eu tirava o pão! Porque essa de: ah, tu não me ajudaste agora eu não te ajudo! Essa eu já não gostei muito.

Pesquisadora: Parece mais...

Val: Vingança! E eu não gostei muito.

Para compreender o que Piaget propõe na pesquisa em questão, professora Val retoma seu processo de reflexão juntamente comigo. Ela reconstitui a seqüência proposta por Piaget, comparando as três possibilidades apontadas por ele, isto é, analisando e relacionando as três sanções. Ela destaca as estruturas comuns e diferentes e se posiciona perante elas, a partir da reflexão que faz sobre as mesmas. Professora Val encontra as razões de cada sanção, analisa-as e se posiciona, destacando a que considera mais justa em termos de reciprocidade. Com isso, a professora Val realizou novas reflexões em cada etapa.

Pesquisadora: Mas as duas têm relação com a reciprocidade. Daí ele vai falar assim: que tipos de sanções existem por reciprocidade? Exclusão momentânea ou definitiva do próprio grupo social. Então isso pode acontecer num clube. Alguém que não se porta conforme as combinações do grupo.

Val: Recebe suspensão!

Pesquisadora: É, pode receber a suspensão. Aquela consequência direta e material dos atos, então o próprio não ter pão para jantar. Não emprestar mais à criança um objeto que ela manchou. Fazer à criança algo semelhante ao que ela fez. Trata-se da criança compreender o alcance do seu ato. Pagar ou substituir o objeto quebrado. E a simples repreensão que não se impõe autoritariamente, mas que limita fazer compreender ao culpado em que rompeu com esse elo de solidariedade.

Val: Essa última eu acho que sempre deve ser colocada em pauta. O que fazer? Conversar, conversar, mas, às vezes, a conversa não é suficiente e daí tem que partir para uma ação para fazê-lo compreender que ele dificultou as coisas, prejudicou alguém, por ele não ter feito o solicitado.

Pesquisadora: Bom, daí, o que ele vai mostrar? Que parece haver evolução com a idade dessas sanções, onde que eu ponho a expiatória, onde se acredita que quanto mais severa melhor e eficaz para uma sanção por reciprocidade e isso com a idade vai evoluindo. Como aconteceu com as regras que a partir das vivências e das trocas. Mas a idade não é uma garantia, porque não é uma questão maturacional, não é uma questão orgânica. Não basta eu passar pelas idades para as coisas acontecerem, mas é a partir de minha interação que estabeleço com as pessoas e os objetos de conhecimento. Na tua própria aula de espanhol em que tu questionaste, tu provocaste justamente isso.

Val: Uma reflexão sobre, vamos dizer assim: “ Eu não estou achando uma solução mais adequada e que vocês estão vendo, há alunos que não trazem o material da aula de espanhol e eles atrapalham. Vocês estão aqui para estudar e tem o direito de silêncio para pensar, para fazer as coisas bem feitas.” Daí eu dei os argumentos e eles foram chegando a sua conclusão.

Pesquisadora: Tu abriste a possibilidade de modificação do pensamento, porque antes o primeiro era esse era um posicionamento: quanto mais severo melhor.

Val: É. Leva pra diretora. (risos). Eles queriam um paredão. Vejam só! Crianças! Às vezes, eles são muito mais rigorosos, hein!

Ni: Às vezes, eles são mais que nós!

As novas reflexões realizadas pela professora Val, juntamente comigo, sobre a maneira como Piaget expõe a questão das sanções em suas pesquisas, possibilitou-lhe retomar a elaboração das combinações e sanções que fez com seus alunos. Conseguiu destacar as estruturas semelhantes que havia entre a situação proposta por Piaget e a vivenciada por ela como educadora, encontrando as razões das conexões verificadas. Foi um processo de reflexão que sofreu enriquecimentos progressivos. O interessante é que tal processo não se limitou a mim e à professora Val. Professora Ni, apesar de silenciosa no decorrer de nosso

debate, demonstrou estar acompanhando ativamente a nossa análise, trazendo sua contribuição sobre a reflexão de como os alunos se posicionam perante determinadas situações. Logo, o estar em silêncio, nem sempre pode ser considerado como uma não participação de um processo de reflexionamento, pois o sujeito pode, através da observação de uma discussão, estar realizando o processo mentalmente, sem necessariamente externalizar através da fala.

5.1.5 Criação de novidades

Em nosso processo de leitura e discussão no grupo de estudos foi possível observar a criação de novidades, as quais têm sua origem no processo de equilibração. Posso afirmar que as novidades são a concretização de possibilidades abertas pelas construções do nível precedente. A professora Ni passou por esse processo, como fica comprovado na descrição de sua entrevista:

Pesquisadora: E atualmente, na faculdade que tu estás, o que vocês têm visto, o que vocês têm estudado mais em relação à educação? Que autores têm aparecido mais?

Ni: Tivemos que fazer um trabalho sobre Paulo Freire. Tivemos que fazer um trabalho sobre a obra e a vida dele. Em Psicologia, Didática, aparece muito Piaget. O grupo de estudos que tu fizeste conosco, abriu mais para mim, porque na faculdade eu estava aprendendo, até te mostrei o livro. Recebi o resumo na faculdade, mas o que tu fizeste pra mim foi bom porque tu abriste um leque. Tu aprofundaste o que ganhei no resumo. Então veio a cair bem na hora em que eu estava tendo aquilo.

Conforme relatou a professora Ni, ela teve a possibilidade de pensar e refletir sobre os estudos que vinha realizando na faculdade, estabelecendo relações com o que estávamos estudando no grupo de formação continuada e enriquecendo seu processo como estudante e professora. Ela realizou reflexões sobre as reflexões anteriores, isto é, já estava analisando sua ação a partir do material que tinha recebido na faculdade. Porém, a partir do grupo de estudos, passou a refletir sobre essa análise, dando início à elaboração de um pensamento reflexivo sobre a temática do desenvolvimento moral na criança e a atuação do educador. Tal situação é que ela relacionou com a “abertura de um leque”, quer dizer, aprofundou, ampliou e repensou o que já vinha sendo analisado.

Pesquisadora: Em cima do que tu estavas estudando e em sala de aula, tu conseguiste também ver algumas coisas do que a gente estava estudando no grupo, na tua sala de aula, com o teu grupo de alunos?

Ni: Sim, os exemplos! Principalmente das idades, do que aconteceu dos exemplos. Dava certinho! Tu ias estudando e tu ias sentindo, observando mais. É uma maneira de tu observares mais e aprender mais sobre a criança. Entender melhor.

O “abrir mais”, o “abrir o leque”, referido pela professora Ni, pode ser relacionado com a possibilidade de dar um novo significado a um conhecimento que se encontrava num patamar inferior. As novas leituras e discussões, feitas no grupo de estudos, lhe possibilitou

construir uma nova visão sobre o assunto, isto é, a reconstrução em um patamar superior, a criação de novidade. Mas qual foi a novidade? A novidade foi o aprofundamento e a ampliação que a professora Ni realizou dos estudos que fez no curso de graduação em Pedagogia. Nesse curso ela recebeu um resumo sobre o desenvolvimento moral fundamentado nas idéias de Piaget, mas esse, conforme visualizei, apresentava apenas os conceitos, sem mostrar ou se referir às pesquisas que esse estudioso realizou sobre o assunto. Assim, a partir de nossas interações e estudos, a professora Ni pôde tanto compreender como os conceitos que estava estudando na faculdade foram elaborados, como também entender o funcionamento do pensamento dos seus alunos, como foi explorado na análise no sub-capítulo 5.1.1 dessa categoria de análise. Na análise referida (estudo do texto do Piaget juntamente com a pesquisadora) e na análise que aqui faço (entrevista) ela realizou uma diferenciação progressiva de seus esquemas relativos ao tema do desenvolvimento moral infantil e os enriqueceu. Ela constatou que havia outros conhecimentos importantes sobre a temática do desenvolvimento moral e que não apareciam no seu resumo fornecido pela faculdade; daí o desequilíbrio vivido por ela. Diante dessa constatação, a professora Ni envolveu-se num esforço⁸⁸ para compreender os novos conhecimentos com ou quais passou a ter contato através do grupo de formação continuada e, neste processo, além de conceituá-los, também passou a visualizar sua utilização no fazer pedagógico da escola; nisso consiste o retorno ao estado de equilíbrio.

5.2 DA AÇÃO À CONCEITUAÇÃO E DA CONCEITUAÇÃO À AÇÃO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES RUMO AO PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Após analisarmos os dados sob a ótica da abstração reflexionante, proponho, nesta segunda categoria, uma reflexão do caminho percorrido por mim e pelas professoras do grupo de estudos rumo ao processo de tomada de consciência. Nesse percurso, mostrarei uma trajetória que partiu da ação rumo à conceituação e dessa para uma nova ação. A ação é um conhecimento autônomo e sua conceituação faz-se mediante tomadas de consciência. Mas é relevante chamar a atenção para o fato de que há uma influência resultante da conceituação sobre a ação a partir de certo nível de desenvolvimento. Nessa situação a conceituação

⁸⁸ Como já citado no sub-capítulo 5.1.1, quando professora Ni analisa os questionamentos realizados por Piaget e sua utilização em sala de aula.

fornece à ação o reforço de suas capacidades de previsão e a possibilidade de fornecer um plano de utilização imediata.

É importante também destacar que coloco novas situações para a análise, mas também retomo algumas das já analisadas na categoria anterior, pois, nesse trabalho, uma categoria de análise não é excludente da outra. Ao contrário, elas se complementam, pois a tomada de consciência é o processo pelo qual uma abstração reflexionante se transforma numa abstração refletida. Também por esse motivo, retomo questões próprias do processo de abstração reflexionante, para ampliar e enriquecer a análise das situações atuais.

A tomada de consciência, de acordo com as pesquisas de Piaget (1977a) é uma conduta em interação com todas as outras. Ela transforma um esquema de ação num conceito e se constitui pela inadaptação ou pelo processo de analisar e explicar o sucesso de uma ação (processo assimilador). A tomada de consciência é o reconhecimento dos meios empregados, dos motivos das escolhas ou das modificações de uma ação. É importante lembrar neste momento que existem ações complexas em que o sujeito alcança um êxito precoce e que se caracterizam como um saber fazer (PIAGET, 1977b).

5.2.1 Possíveis equívocos

Antes de analisar situações que representam o processo de tomada de consciência, trago alguns momentos vividos no grupo e que são representativos dos equívocos que podemos cometer ao longo de um estudo, fazendo parte do processo de conceituação e abstração reflexionante. Estas situações aconteceram em nosso terceiro encontro, enquanto estudávamos e refletíamos sobre o texto *Os Procedimentos de Educação Moral*:

Lizete: É minha primeira experiência de trabalho com quarta série e estou vivendo isso este ano. Então, eles têm dez anos e eles são pré-adolescentes, são crianças ainda, né? Mas aí é aquela velha história, o João está sempre presente na sala, eles estão bem aqui do ladinho, a nossa sala, né Dauri? Virava e mexia o João estava sempre ali. Nesses dias até a Mile, supervisora, esteve lá e eles naquela agitação, aquela coisa...

Pesquisadora: Quem é o João?

Lizete: Nosso vice-diretor, que nos auxilia muito, é um apoio maravilhoso. Daí eu questionei os alunos: "Gente vocês já viram quantas vezes o vice-diretor já teve que vir na nossa sala?" Questionei: "Gente, é ótimo que ele venha, mas quem sabe ele vem e nos faz um elogio, nos faz uma coisa diferente, porque é sinal que as coisas não estão indo bem." Porque eu converso. Chegamos à conclusão, eu e os alunos, que nós precisávamos melhorar. O Fernando teve uma luz: "Usaríamos placas. Nós vamos ver as placas, uma placa é de silêncio vermelho e outra verde. O silêncio verde antes do recreio e o silêncio vermelho após o recreio." Mas o legal de tudo isso que eu fico pensando é o quanto eles respeitam as placas e foi criado pelo grupo todo. Tu entende, não foi uma coisa assim que eu fiz, foi feito pelo grupo todo. Eu perguntei: "Vamos pensar, como a gente pode fazer?" Aí eles me disseram: "Umas placas." "Mas o que vai estar escrito nas placas, vamos pensar." Então decidiram que estaria escrito silêncio, já que tem barulho, silêncio ia ser a palavra chave. "Mas esse silêncio? Como vai ser?" "Bom se a profe mostrar duas vezes..." Isso tudo eu escrevi. "Se a profe mostrar duas vezes a placa de silêncio verde, nós já perdemos 5 minutos do recreio." Porque o

recreio é fundamental para eles. A gente começa o recreio às 9h50min. Vamos para o lanche e vamos até às 10h10min. Então tem a placa de silêncio, se a eu mostrar 3 vezes, são dez minutos que perdem. Após o recreio tem o silêncio vermelho, se eu mostrar uma vez são 5 minutos da saída, se mostrar duas vezes são 10 minutos. Então quer dizer que, ah e tem mais uma placa que diz “perdeu o recreio” que é uma inteira. Essa sim é assustadora, mas foi feito com a turma inteira. A gente fez porque a turma queria melhorar. E eu tenho uma aluna em especial que é a Juliana. Meu Deus do céu, ela reconhece que ela conversa. Ela diz: “Pelo amor de Deus profe, eu quero melhorar.” Sabe, é uma necessidade que eu noto nela. Então fizemos essas placas e tem uma última que nós fizemos e que eu disse que tinha que ser muito crítica, que eu disse: “Por favor, se usar essa placa de perder o recreio inteirinho e o aluno voltar ainda incomodando o que temos que fazer.” Daí a turma sugeriu que fosse uma placa de ir para a direção. Então quando eu chego e está uma balburdia eu só aceno as placas e digo: “Lembram?” É o que eu digo, não sei se esse é um tipo de contribuição, que dentro desses julgamentos, dessas coisas, eu lembrei disso, que foi uma solução que o grande grupo achou e que foi feito pelos alunos e é incrível a tendência deles a respeitar as placas. Posso dizer que já perdemos cinco minutos do recreio, cinco minutos da saída, mas ainda não perdemos dez. Mas é uma coisa que eles centralizam e que eles sentem necessidade, do silêncio, do...

A professora Lizete nos relatou que fez uma combinação com seus alunos: analisou com eles a situação que a perturbava (“bagunça” em aula e entrada constante do vice-diretor para intervir), mas o tipo de sinal para adverti-los e a punição ao desrespeito a esse tinham um cunho de respeito unilateral. Porém, ela não se deu conta de tal questão. Ela não estava criando condições para uma interação entre ela e os alunos embasada no respeito mútuo, como havia interpretado. Acredito que, nesse momento, que era o início dos nossos encontros e estudos, professora Lizete estava num processo de construção de estruturas em relação ao desenvolvimento moral, mas ainda não conceituava essa temática. Encontrava-se num processo de retirada das qualidades das coordenações de suas ações, que foi provocado pelo nosso estudo⁸⁹. Porém, ainda realizou algumas deformações em sua conceituação, o que a levou a constatar equivocadamente que sua combinação com os alunos, que estava focalizada no respeito unilateral, poderia corresponder a uma relação vinculada ao respeito mútuo. Outro fato também ocorreu e que me fez visualizar a não construção, ainda naquele momento, dos conceitos necessários para a tomada de consciência em relação aos princípios que envolvem a autonomia:

Em sua participação, Luciane demonstra compreender o conceito de respeito unilateral, mas parece se equivocar em relação ao conceito de honestidade.

Luciane: Uma coisa que me preocupa bastante e sempre me preocupou é assim: quando eles me olham, eles olham para a professora e sabem o que ela quer. Eu tenho o costume de dizer que não quero fila quando estou corrigindo os cadernos. Eu passo uma atividade, explico para quem precisa e espero para corrigir. Não vai até um terço da turma querendo correção e eles começam a se amontoar e eu não aceito fila. Então agora eles começam (não entendi essa parte da gravação). Eu não corrijo nem um e nem outro, isso eu fiz ontem, daí eles me olham e voltam. Eu começo a corrigir e vem e eu olho e eles voltam. Como é que eles sabem o que eu quero e ao mesmo tempo eles levantam todos juntos para vir? Aí começam: “Depois sou eu, depois sou eu”. “Eu não trabalho assim,

⁸⁹ Minha intenção não é de delegar super-poderes ao nosso grupo de estudos, muito menos a mim como pesquisadora. Mas lembrar que este era um espaço que tinha como objetivo o estudo e a discussão de nossas ações em sala de aula. Perante este objetivo, a teoria era tratada como fonte de desafio ao nosso pensar, assim como eu procurava estar sempre atenta ao que estava ocorrendo para construir indagações e análises que pudessem enriquecer o nosso processo de construção do conhecimento. Minha tentativa de posição desafiadora, aparece no decorrer da análise da categoria três.

eu preciso olhar o que o colega está fazendo, vamos parar”. Então passo outras atividades e eles não ficam satisfeitos. Consigo corrigir um terço da turma e o resto tem que ser no total, no geral, no quadro, porque não tem como olhar os vinte e quatro. Eles não param até o fim. Mas eles sabem quando eu cruzo os braços e eles sabem porque eu não estou fazendo. Assim como eu viro as costas, hoje mesmo tinha uma função do salão, me chamaram e eu fui três vezes, deixei eles sozinhos. Quando eu voltava, estava uma bagunça, mas quando eu voltava todo mundo sentava, todo mundo tinha o que fazer. Então é aquela coisa unilateral, é na minha frente que acontece. Eu sempre digo assim: “Se tu sabes o que está certo, tu tens que fazer o certo.” Eu digo o quê? Que no pequeno isso já é uma mostra de honestidade. Se tu sabes trabalhar enquanto a professora não está tu és honesto, agora se a professora vira as costas tu ficas fazendo bagunça, tu ficas mexendo no colega, mexendo no material isso já é desonestidade. É que nem comparado com aquele cara que (não entendi essa parte da gravação). Isso é uma questão de honestidade, de moral. Mas a unilateral é essa que só enquanto a pessoa fica olhando e aí eu digo “Será que vocês precisam de cão de guarda? Eu vou arrumar um e deixar aqui na porta.” (risos).

Professora Luciane ainda apresenta inconsciência dos meios empregados na ação. Por isso, equivoca-se ao conceituar “ação honesta”. Produz novas organizações estruturais e se utiliza dos estudos e reflexões do grupo para dar início a suas conceituações. Porém, assim como a professora Lizete, na situação anterior, ainda realizou algumas deformações em sua conceituação, levando a constatações equivocadas como no caso do conceito de honestidade e do processo de construção da autonomia nas crianças. As professoras Lizete e Luciane deformaram os dados e recalcaram as fontes e conflito.

5.2.2 Transformação de esquemas de ação em conceito

Como já explicitado no capítulo quatro, Piaget (1977a) encontrou, em muitas situações um atraso da conceituação sobre a ação, demonstrando assim a autonomia da ação. Porém, cabe aqui lembrar que a tomada de consciência parte dos resultados exteriores da ação para posteriormente engajar-se na análise dos meios empregados e dar prosseguimento na direção das coordenações gerais. Isto significa que a tomada de consciência parte dos mecanismos centrais, mas, antes de tudo, inconscientes da ação. Dois momentos (sub-capítulos 5.2.2 e 5.2.3) experienciados no grupo de estudos podem ser analisados a partir dessa compreensão. Foram momentos em que o estudo da teoria e nossas reflexões sobre as observações nas salas das colegas, possibilitaram que tomássemos consciência do funcionamento de determinadas ações e suas relações com o processo de construção da autonomia. A primeira situação foi quando estudávamos o texto *Os Procedimentos da Educação Moral* de Jean Piaget:

Carla: É, mas é que sempre aconteceu o oposto. Logo que tu liberas a tendência é muito de ir para o oposto, né? Que é liberar geral e não acontecer nem aquele e nem o outro. Foi a mesma coisa com o construtivismo. O pessoal achou que tinha que dar liberdade total para todo mundo...

Val: A mesma coisa foi na área de Psicologia. Não pode dizer nada, não pode traumatizar. Tudo “Deus me livre”, não pode isso, não pode aquilo. A mesma coisa aquela onda de hiperatividade. Tu viravas e mexias: hiperativo, hiperativo (batia palma ao dizer a palavra hiperativo)...

Carla: Um modismo...

Val: É, um modismo. Então isto já estão criticando. São ondas, ondas, que vem e vão. E no meio de tudo isso estão educadores e pais educando...

Carla: E a gente entra...

O que podemos acompanhar na discussão das professoras Carla e Val é a busca da compreensão do funcionamento da educação. Através de diferentes situações (surgimento da proposta construtivista, o trabalho com os limites na área da Psicologia e o diagnóstico clínico de hiperatividade) elas realizaram a passagem do inconsciente para a consciência, isto é, transformaram os diferentes esquemas de ação, experienciados e discutidos nesse momento, num conceito. Tal fato lhes possibilitou se posicionar criticamente perante o funcionamento da educação como um todo em nossa atualidade. Elas deram início à construção de um conceito, já se posicionando criticamente. Essas professoras começaram um processo de se conhecer, como educadoras, mediante suas ações sobre o objeto, nesse caso o funcionamento da educação. Este objeto passou a ser compreendido a partir do progresso das ações que essas professoras exerceram sobre ele. Mas esse processo não se encerrou nessa discussão, mesmo porque, a análise das professoras ainda se encontrava num nível superficial, necessitando de uma sustentação teórica.

Pesquisadora: Mas o que acontece e podemos até ver, a sala das colegas do jardim, o móvel que eu achei muito interessante onde os alunos guardam os materiais. As gurias não fazem uma aula: agora nós vamos estudar combinações, mas ali já tem...

Val: Uma organização, autonomia!

Dauri: Trabalho com a moralidade!

Pesquisadora: Isso. E quando eu acompanhei a atividade que a Renata fazia em sala de aula no dia da observação, onde cada um tinha o direito de ir uma vez ao quadro para fazer a atividade. Também tinha que respeitar a vez do colega e a sua, colaborar com o colega na hora de escrever. Então, tudo isso está passando essas questões e não é um ensino dirigido apenas num determinado horário. Mas o que eu já comentar era o seguinte: de repente para nós isso é óbvio...

Renata: É mesmo!

Pesquisadora: Porque isso está acontecendo nas nossas salas de aula, mas não são todas as salas de aula que isso acontece hoje.

Carla: É mesmo e em casa também não, né?

A partir do resgate de ações observadas nas aulas das participantes do grupo de estudos, foi possível aprofundar o que as professoras Carla e Val formulavam no início da descrição dessa análise. Analisando, juntamente comigo, a maneira de organização dos materiais escolares na sala do jardim de infância, as professoras Val e Dauri, transformaram um esquema de ação num conceito. Elas isolaram a razão desse tipo de ação (organização e utilização dos materiais da sala do jardim de infância), realizando um processo de natureza implicativa das ligações entre significações. Elas passaram a visualizar que naquele tipo de trabalho havia o desafio da construção da autonomia, o que anteriormente lhes passava despercebido. O que acontece também com as professoras Carla e Renata, quando fazem uma reflexão sobre a postura da professora Renata numa determinada atividade em sala de aula. Elas partiram da ação da professora Renata, realizando a tradução da causalidade em termos

de implicação, isto é, construíram conexões entre significações, demonstrado na exclamação da própria professora Renata: “É mesmo!”. Com essa expressão, a professora Renata externalizou que passou a ver a situação a partir de um novo sentido – um novo conceito.

5.2.3 Tomadas de consciência

Enquanto eu e a professora Ni estudávamos e debatíamos as questões apresentadas no capítulo dois do livro *Juízo Moral na Criança* (1932) de Piaget, ela se deu conta de questões que aconteciam em sua sala de aula:

Durante nossa leitura e tomadas de consciência, Ni comentou coisas importantes sobre o processo dos alunos e que nossa formação no magistério não deu conta. Foi como a compreensão do que se passa entre as meninas quando elas estão brincando com uma bolsa que há no baú de brinquedos da aula da professora Ni. Ni tomava uma atitude como educadora, mas desconhecia como as crianças pensavam e que efeitos tinha sua forma de agir: “Nossa, isso ocorre em minha sala na hora do brinquedo livre. Na sala tem uma bolsa que todas meninas querem brincar e sempre brigam, porque há uma correria para ver quem pega a bolsa primeiro. A que pega primeiro, não quer largar e quer ficar com a mesma até terminar o tempo do brinquedo livre. Então isso ocorre devido à dificuldade que elas possuem de compreender o ponto de vista, a vontade, da outra. Que interessante! Mas como eu posso fazer?” “Você pode conversar com elas e explicar que todas tem vontade de brincar com a bolsa, por isso podem fazer a combinação de que cada uma brincar um pouquinho. Claro que isso não será totalmente tranquilo para elas, poderão se achar injustiçadas, pois não compreender o desejo da colega, mas aí está o teu papel de desafiadora, de auxiliar nessa organização, chamando a atenção para o fato de que precisamos encontrar um acordo que seja o mais justo possível.” “Hummm! Então o que eu faço está auxiliando-as em seu desenvolvimento, pois se a criança obedecer por obedecer, sem uma justificativa da combinação, ela poderá não chegar nunca à autonomia. Mas se eu, como professora, trabalhar com elas o sentido das combinações, elas poderão evoluir para a compreensão de seus atos. Que legal! É isso. Eu faço e não sabia que era o correto, que isso tudo tinha um sentido teórico!”

Nesse momento a professora Ni demonstrou claramente um processo de tomada de consciência, em que apresentou uma capacidade de construir novas operações sobre as precedentes. Ela não leu e nem estudou o texto de Piaget desconectado de sua realidade, mas estava constantemente o relacionando com suas ações e construindo compreensões, isto é, isolando as razões de sua forma de agir sobre os alunos e realizando um mecanismo formador que ao mesmo tempo era retrospectivo e construtivo. Retrospectivo porque tirava os elementos de fontes anteriores, que era a situação vivenciada da única bolsa existente no baú de brinquedos e que gerava conflitos entre as alunas. Construtivo porque criou novas ligações, isto é, a professora Ni passou a entender porque suas alunas resistiam ao fato de terem que emprestar a bolsa para as outras colegas. Também passou a compreender as contribuições que sua maneira de agir com elas, diante desse conflito, trazia para o processo de construção da

autonomia das mesmas. No processo da professora Ni encontra-se o êxito precoce da ação, podendo ser considerado como um saber fazer. Sua ação foi uma fonte de tomadas de consciência, pois além da já exposta acima, podemos verificar as análises que ela seguiu realizando durante esse estudo. Mas também podemos relembrar a análise 5.1.4, em que Val, ao buscar entender as sanções na perspectiva de Piaget, retoma, juntamente comigo, combinações que fez com seus alunos a respeito da utilização da apostila nas aulas de Espanhol. A partir da análise das tomadas de consciência das professoras Val e Ni a respeito da interação que estabelecem com seus alunos em sala de aula, percebe-se que as mesmas tinham a realização de suas ações à frente do processo de conceituação das mesmas. Havia diferenças entre as ações reais e suas significações, demonstrando que nesses casos o êxito das ações procedia da observação dos resultados exteriores antes de se prender aos atos interiores.

Ela prosseguiu relatando que o Estado parece não se preocupar com a questão se o professor tem ou não conhecimento do grupo de alunos (características da faixa etária) que irá trabalhar. O Estado bota o professor em qualquer lugar, sem conversar, ver suas condições e oferecer uma preparação necessária. A partir do que estava estudando, concluiu, ou melhor, tomou consciência, que seria recomendável que o Estado auxiliasse na formação dos professores para que tivessem um melhor preparo quando vão trabalhar com uma turma.

Professora Ni, a partir da tomada de consciência que teve sobre a maneira de pensar e agir de suas alunas, da relação entre elas e as mesmas em relação aos conflitos gerados pela utilização da única bolsa existente em aula na hora do brincar, passou a refletir e tomar consciência sobre as atitudes da Secretaria Estadual de Educação. A tomada de consciência anterior possibilitou que a professora Ni tivesse ampliada sua capacidade de construir novas operações sobre as precedentes. Ela pôde, com base na primeira tomada de consciência, repensar e formular o início de uma proposta de formação continuada. Posso afirmar que encontramos, nesse momento do processo da professora Ni, uma influência da conceituação sobre a ação, nesse caso suas idéias sobre a formação continuada de professores. A conceituação passou a fornecer um reforço às capacidades de previsão e de utilização imediata.

Quando estávamos lendo a parte inicial sobre a mentira e como a criança a compreende, ela exclamou: - Agora entendi! Ontem meu aluninho estava com diarreia e mesmo assim a mãe o mandou para a aula. Num momento da aula, eu e os alunos, sentimos um cheiro ruim e quando vi ele tinha feito cocô nas calças. Quando o questioneei sobre o que havia acontecido com ele, me disse que tinha caído na água do banheiro. Eu sabia que não era verdade, pois ele não tinha ido ao banheiro, mas mesmo assim fingi acreditar, pois a situação era muito constrangedora. Mas agora entendi que como era uma situação possível de ter acontecido, para ele não foi uma mentira tão grave.

Posso analisar a verificação da professora Ni sobre o fato enfrentado com seu aluno como um processo de tomada de consciência que vai da periferia aos mecanismos centrais da ação. A referida professora, ao começar sua reflexão sobre a situação vivida com o aluno que

fez suas necessidades fisiológicas nas calças, partiu do lugar onde se inicia a interação sujeito-objeto. Ela partiu da situação em si e, posteriormente, passou a analisar os seus mecanismos internos e os do aluno. Ela buscou, nesse segundo momento, os mecanismos centrais, principalmente os dele. A maneira como ele coordenou suas ações. Ela realizou assim uma tradução da causalidade em termos de implicação.

5.2.4 Construção de conceituações de ações futuras

No processo de tomada de consciência, a capacidade de antecipação e uma regulação mais ativa possibilitam uma escolha entre meios diferentes, não se limitando mais às regulações automáticas. Logo, a antecipação e a escolha passam facilmente do nível do comportamento material para o da representação, resultando disso na constituição de uma fonte de novas coordenações de ação. No decorrer de nossas discussões, as professoras elaboraram conceituações de ações futuras, que necessitariam ser implementadas na escola para que conseguissem efetivar um trabalho de construção da autonomia com todos os alunos. Tal fato demonstra a caminhada que vai da análise e tomada de consciência da ação desenvolvida pelos professores de quinta série, à conceituação e a possibilidade que essa traz de construção de uma nova ação. Essa nova ação modificada pela conceituação.

Carla: Eu estou falando mais gurias de quinta à oitava, que é o problema que vai estourar lá depois no Ensino Médio. Porque na quinta parece que dá um troço nos alunos. Coisa mais horrível! Tudo o que eles não mostraram lá, nas séries iniciais, eles vão mostra na quinta.

Val: Mas são uma série de fatores. É o deslumbramento da quinta série. Estar no grupo dos maiores. É um professor para cada disciplina.

Rosani: E a incompreensão do professor, porque, às vezes, eles não têm nem maturidade. Eu tive uma experiência com a minha filha na quinta, ela tinha nove anos. Eu sempre trabalhei aqui e ela estudou aqui. Saí, todo mundo saía da quinta e eu na porta e a minha não vinha. Daí a professora veio na porta e disse: "Ai Rosani, eu não agüento as crianças da quinta, eles não sabem nem fazer uma prova com consulta." E vinha a minha filha com as lágrimas...

Carla: Eu acho que o maior problema é esse, não todos né? Mas o despreparo do professor. Não é despreparo, o professor não é despreparado, mas é ele assumir...

Val: Adequação, formação...

Carla: É adequação, metodologia, o professor entender que aquela criança tem nove, dez, onze anos e que aquela criança precisa de um atendimento quase como o que ele tinha na quarta. E eles estão lidando com outras turmas maiores e eles não estão com vontade de fazer isso, porque isso dá muito trabalho. Isso para mim é o pior professor. É a pior situação. A pior. Porque as coisas que, às vezes, o pessoal reclama eu não vejo assim que deveria ser diferente, pois o professor deveria ver que aquela criança não está. Ela está muito novinha para aquilo ali tudo.

Val: Só que um outro fator que também agrava é o tal do compromisso com os conteúdos. No fundo, no fundo, isso que faz. Porque eles não vêem como fugir disso, não vêem como. Porque o professor também não pode ser irresponsável de dizer eu vou dar tempo, vou levar todo o tempo do mundo para ensinar tal coisa e se não vencer o programa fica por assim mesmo. Não fica por assim mesmo. Não é assim. Então é tudo isso, é tudo isso.

Pesquisadora: Mas, às vezes, é um pequeno tempo. Por exemplo, a prova com consulta, de repente na primeira prova com consulta...

Na primeira parte dessa discussão encontramos constatações dos aspectos que interferem no andamento da sala de aula e na interação entre professores e alunos na quinta série. Visualizaremos, a seguir, a elaboração da conceituação e uma proposta de ação futura.

Pesquisadora: É como no Jardim. Às vezes, nós não pegamos uma criança que nunca cortou ou segurou uma tesoura? E nós não temos que auxiliá-la?

Rosani: Claro.

Pesquisadora: Então, quem sabe seria um pequeno tempo de meia hora ou um período do professor, mas naquele dia ele ia ensinar como se faz uma prova com consulta.

Rosani: E tem uma outra coisa: os alunos saem das séries iniciais e a gente nunca usa a palavra prova. Os professores deveriam buscar outras formas de trabalho com os alunos, fazerem um estudo para elaborarem uma outra forma de planejamento.

Carla: É como aquele dia aquela senhora falou sobre isso (ela parecia estar se referindo a uma palestrante que tiveram em um dia de formação). A ação deve ser estudada, pensada e posta em prática por todos os professores da escola.

Na situação descrita, há uma tentativa de elaboração de uma conceituação, visando a uma ação futura. Posso assim dizer: inicialmente ocorreu uma tomada de consciência dos fatores que interferem no processo de aprendizagem e na interação professores e alunos na quinta série, objetos de análise no momento. Tal fato acompanhamos nos apontamentos feitos pela professora Val quando comenta sobre "... o deslumbramento da quinta série. Estar no grupo dos maiores. É um professor para cada disciplina" e no relato ilustrativo da professora Rosani sobre o que viveu com sua filha, quando essa entrou na quinta série; num segundo momento, encontramos o início de um processo de conceituação, onde a professora Carla seguiu fazendo apontamentos de fatores que geravam conflitos, mas já realizava a construção da proposta de novas ações que considerava mais adequadas ("... metodologia, o professor entender que aquela criança tem nove, dez, onze anos e que aquela criança precisa de um atendimento quase como o que ele tinha na quarta"); finalmente as professoras Rosani e Carla encerram a reflexão retomando as idéias já expostas, conceituando-as e elaborando as possibilidades de novas ações. Nessa análise encontramos um processo de tomada de consciência que tirou seus elementos de fontes anteriores – observações e vivências das interações entre alunos e professores da quinta série –, conceituou a partir destes elementos tirados das coordenações das ações e chegou a uma abstração refletida, isto é, a uma tomada de consciência: o resultado dessa constitui-se em ponto de partida para novas construções. Porém, em todo esse percurso, não podemos esquecer da importância que teve o coletivo. A discussão no grupo permitiu o enriquecimento e a ampliação da reflexão. Cada um teve um papel fundamental: a professora Val fez apontamentos, professora Rosani relatou sua experiência e professora Carla fez novos destaques. Todas, em conjunto comigo, não apenas relatamos questões e situações, mas também refletimos criticamente sobre elas. Como já dito, uma categoria de análise, nessa tese, não exclui a outra. Por isso, posso retomar o processo de reflexionamento e afirmar que conduzimos os aspectos da interação professores e alunos na quinta série (a ação em questão)

para uma representação, isto é, para o início de uma conceituação. Em seguida, reconstruímos a ação e a comparamos com outras (interação alunos e professores nas séries iniciais), destacando estruturas comuns e diferentes. Por último, encontramos as razões das conexões constatadas e elaboramos propostas de como poderia ocorrer a interação entre alunos e professores na quinta série.

5.2.5 Construção de novas operações sobre as precedentes

A passagem da ação à conceituação pode ser explicada pela capacidade que o sujeito adquire de construir indefinidamente novas operações sobre as precedentes. Isso não significa que haja construções puras, sem referência ao movimento da periferia para os centros das estruturas operacionais. Cada nova construção está apoiada sobre elementos retirados dos níveis anteriores por abstrações por reflexionamento e reflexões. A professora Val, ao tentar compreender e conceituar o *self government*, se referiu às situações do passado vividas na escola. Esse processo pode ser analisado como uma nova operação que ela construiu sobre a precedente, isto é, ela apoiou-se - como será possível de constatar na descrição da cena - em elementos dos níveis anteriores e elaborou uma nova conceituação sobre o fato experienciado:

Val (no decorrer de uma leitura sobre o *self government* e sua repercussão internacional): Deixa eu só fazer um comentário aqui: esse *self* não sei das quantas aqui, me fez lembrar experiências que já foram feitas. Aqui diz que as crianças organizam-se na sociedade escolar, elas elaboram as leis que devem ser cumpridas, ela elegem os dirigentes para exercitar aquelas leis e montam um poder judiciário que controla o executor da lei se está sendo cumprida. Aqui diz também que na Europa, onde as experiências que eles fizeram, às vezes, davam para as crianças o poder judiciário e em outras situações iam mais longe e as crianças também assumiam o poder executivo e legislativo. Vocês lembram daquelas vezes que tinha dia da diretora, que as crianças iam ser diretores por um dia, supervisores, assumindo todos os postos dentro da escola? Vocês lembram disso? Foram experiências interessantes em que há essa prática provisória, efêmera, mas que há, há!
Silêncio.

Val: Eu acho que é exatamente isso que eles estão falando. Porque diz assim: “É natural confiar às crianças, posto que a classe forma uma sociedade real, uma associação que repousa seu trabalho em comum de seus meios. É natural confiar às crianças a organização dessa sociedade.” É muito interessante isso aí. E nesses dias eu tive uma experiência semelhante a essa numa sexta série em que eu dei figurinha, figurinha, figurinha, mas e o resto eles complementavam. Eles tinham que organizar um acampamento, pensar tudo o que precisavam. Fizemos oito divisões, subtítulos: roupa de dormir, cama, mesa e banho, coisas básicas para um acampamento. Teve gente que só levou uma melancia (risos) que só ia comer melancia. Teve gente que, entende? Isso é um planejamento, isso é uma visão, é uma organização. É bem como diz aqui oh: “Eles não sabem como exatamente foi praticado esse *self* não sei das quantas aí.” Estou fazendo isso, mas no fundo, no fundo não se sabe como foi feito isso nos outros países, uma referência.

Luciane: Eu lembro uma vez, não sei se foi semana da escola ou semana da criança, que eles davam aula. O Vitor, meu filho, estava na terceira. Lembram? Eles tinham que preparar a aula e dar aula. Lembram? Eles não queriam sair do papel. (risos)

Val: Isso aí no curso que eu fiz de, como é mesmo, educação (não consegui entender o que falou na gravação). Os textos falavam em “empoderamento”, dar poder para, entendeu? Isso é muito importante, é viver essa experiência, ter que pensar como, prever, prover, isso é muito importante nessa prática para a criança. É muito interessante isso.

As professoras Val e Luciane, ao fazerem a passagem do inconsciente para a consciência, realizaram reconstruções. Através do estudo sobre o *self government*,

compreenderam que construções realizaram com os alunos a partir de determinadas atividades feitas na escola: como a de assumir o papel da direção ou da professora por um dia ou de organizar um acampamento. Provavelmente faziam esse tipo de atividade porque a consideravam importante, mas desconheciam suas relações com a construção da autonomia. Esse processo de reconstrução fez com que elas usassem o mecanismo da reversibilidade do pensamento, retornando aos fatos passados, refletindo sobre eles e os embasando teoricamente. No caso dessas duas professoras as ações já se constituíam como um sucesso, mas faltava-lhes conceituá-las. Logo, o que gerou a tomada de consciência, não foi uma inadaptação da ação, mas uma retomada da mesma no auxílio de compreensão do estudo que estava sendo realizado. Retorno a chamar a atenção para o fato da importância do coletivo. Nesta situação, vemos a idéia de uma professora complementando, ampliando e enriquecendo a da outra, assim como auxiliando na compreensão da teoria.

5.3 TEORIA, QUESTIONAMENTOS, TROCAS DE EXPERIÊNCIAS E IDÉIAS

Depois de analisar as situações a partir das categorias que tratam da abstração reflexionante e da tomada de consciência, destaco a importância da teoria, dos questionamentos e das trocas de idéias e experiências numa formação continuada que visa os dois processos citados. Na categoria que segue, continuo analisando os processos de abstração reflexionante e de tomada de consciência, mas destacando a interação entre os pares (professores participante e eu) durante nossos estudos no grupo. Demonstro a relevância dessas interações como produtoras de aprofundamentos teóricos, elaboração de desafios (questionamentos) e trocas de experiências e idéias, sendo, essas, fatores importantes e promotores dos processos de abstração reflexionante e de tomada de consciência. Nesse momento é significativo destacar a idéia de Freire (1999) de que a prática educativa envolve afetividade e alegria, mas que não pode deixar de lado a formação científica. Os professores precisam desenvolver sua capacidade científica e o domínio técnico a serviço da mudança ou da permanência do hoje. Logo, posso destacar a importância da formação continuada estar estruturada no estudo das questões teóricas que sejam a base das discussões e reflexões sobre as concepções e práticas pedagógicas.

Retomando, o processo de devir dos conhecimentos, que pode envolver a abstração reflexionante e a tomada de consciência, ocorre a partir do processo de equilíbrio que direciona os estados de equilíbrio aproximado a outros qualitativamente diferentes. A origem das novidades, provindas da abstração reflexionante, encontra-se no processo de equilíbrio.

Essas novidades são a realização de possibilidades abertas pelas construções do nível precedente (PIAGET, 1995).

Posso afirmar, a partir de Piaget, que a tomada de consciência pode ser entendida como uma conduta em interação com todas as outras condutas. Há uma parte considerável dos mecanismos das ações do sujeito que permanece inconsciente. A tomada de consciência é o processo de transformação de uma abstração reflexionante em refletida. Algumas vezes, o processo de tomada de consciência necessita de desafios, questionamentos (teóricos e práticos) e trocas de experiências e idéias que o torne possível de se desencadear e de, posteriormente, modificá-los.

As ações em função de uma escolha são fontes de abstrações reflexionantes e de tomadas de consciência, possibilitando ao sujeito eleger uma ação como a mais adequada para a situação. Nessa trajetória, encontramos a regulação ativa, que é a ação do sujeito em função de uma escolha. Quanto mais desenvolvemos uma ação fora de seu ritmo natural, mais temos chance de diminuirmos a automatização.

A tomada de consciência é desencadeada pelo motivo das regulações automáticas (representem elas correções parciais negativas ou positivas de meios em atuação) do sujeito não serem mais suficientes, necessitando buscar novos meios mediante regulações mais ativas ou escolhas deliberadas que supõem a consciência. Nessa caminhada, os processos de inadaptação são importantes, embora não expliquem a tomada de consciência e a readaptação. Com essa explanação, fica clara a importância da teoria como fonte de reflexão e análise, assim como dos questionamentos surgidos ao longo do grupo de estudos e as trocas de experiências e idéias. Esses eram nossos mecanismos desencadeadores, muitas vezes, de processos de inadaptação e de equilibração. Tendo nossa ação sucesso ou não, era a interação com o grupo de professores que nos fazia, muitas vezes, tomar as mesmas e as repensar à luz da teoria ou de outras experiências.

5.3.1 A teoria no processo de conceituação

Em nossas interações, no grupo de estudos, vários foram os momentos em que questionamentos, desafios e trocas de experiência apareceram e foram importantes para que o processo de tomada de consciência ocorresse e pudéssemos compreender não apenas nossas ações, mas também nossas concepções e as ações dos outros.

Vejamos a análise de uma situação que ocorreu no início do estudo do texto *Os Procedimentos da Educação Moral* de Piaget (PARRAT-DAYAN e TRYPHON, 1998):

Val: O Piaget diz que não temos uma moral inata, mas eu discordo, pois têm coisas que vêm com a gente e depois a educação é que vai ser construída. Eu acredito e até me disseram que a pessoa, ela precisa gastar energia pra ser boa. Para ser ruim é mais fácil. É mais fácil, é mais fácil xingar, é mais fácil, entende? Agora, segurar a língua, segurar a boca, ser cortês é difícil, isso tu tens que fazer esforço. E como a moral é de um jeito num grupo e de um jeito no outro, aí...

Dauri: Por isso que a moral não é inata então Val e tem que se esforçar para ter esse comportamento.

Val: Sim, mas aí é a educação, são certos comportamentos tidos naquele grupo como aceitáveis ou não e aí vem o ser moral ou imoral. O que é imoral para o nosso grupo, em outro grupo social pode não ser.

Lizete: Sim, mas o que ele diz aqui no texto, é que se as coisas fossem realmente inatas, se deixadas ficariam anárquicas.

Val: Sim, por isso a educação.

O estudo do texto do Piaget (teoria), fez com que a professora Val trouxesse para o grupo sua idéia sobre como, para ela, a moral se constitui no ser humano. A partir da teoria que estava sendo estudada na formação continuada, a professora Val expôs sua maneira de pensar sobre a temática, tendo que elaborar sua conceituação para justificar sua discordância com o posicionamento de Piaget. Porém, a professora Dauri a questionou, tomando uma parte de seu raciocínio (Val) que contradizia o que estava afirmando (“Agora, segurar a língua, segurar a boca, ser cortês é difícil, isso tu tens que fazer esforço. E como a moral é de um jeito num grupo e de um jeito no outro, aí...”). Nesse momento, a professora Dauri, acompanhada da professora Lizete, que retomou a teoria para enriquecer o desafio lançado à professora Val e ao grupo (num grupo, quando um sujeito é instigado por outro colega a refletir sobre seus conceitos, muitas vezes, o restante dos colegas, se envolvem também num processo de elaborar mentalmente suas compreensões sobre o assunto e repensá-las com base no desafio; esse fato pôde ser observado também no caso acontecido com a professora Lizete e que a fez entrar na discussão e como visto na análise quatro, em que a professora Ni, apesar de estar em silêncio, acompanhando a discussão que ocorria no entre eu e a professora Val, fez uma participação trazendo suas conclusões carregadas do processo de abstração reflexivo), provoca na professora Val uma inadaptação, um desequilíbrio em seu processo. Esse desequilíbrio fez com que a professora Val refletisse sobre suas reflexões anteriores e passasse a fazer uma nova elaboração com base na anterior. Houve, como é possível se observar no prosseguimento, a construção de novidades, que foram provindas de uma abstração reflexiva, provocada pelo questionamento do grupo (por exemplo, quando lhe peço que nos explique o seu entendimento do conceito de moralidade) e enriquecido com a teoria que era estudada, quer dizer, que teve sua origem num processo de equilíbrio.

Pesquisadora: Mas Val, não estou te entendendo. Explique-nos melhor. Qual o teu entendimento sobre o conceito de moralidade?

Val: Eu acho que o conceito de moral nasce do relacionamento. E até entre os animais eles têm códigos de vivência e convivência e não tem educação nenhuma aí, é um ser irracional. Nós, como animais, ao conviver no grupo, que vão surgir as necessidades de certas atitudes tomadas ou não é isso aí que vai formar o conjunto de ações permitidas ou não permitidas na moral?

Pesquisadora: Porque a moral me faz me sentir pertencente a um grupo junto com os valores que se constrói...

Val: É, aí entra a família, os valores de família e aí a gente vê que tem alunos que não têm valores básicos. Chegam para nós e aí a gente tem que formar esses valores básicos, saber ouvir, olhar para quem está falando...

Os questionamentos que se seguiram de minha parte para professora Val, juntamente com os anteriores dos colegas, possibilitaram-lhe novas construções em relação ao conceito de moral. Fez com que ela buscasse a razão do conceito que estava construindo, sendo um processo retrospectivo (tirou elementos da sua forma anterior de entendimento) e construtivo, elaborou uma nova forma de conceber a moral, não mais numa concepção inata, como defendia no início. Cabe aqui salientar que a discussão desse assunto continuou.

5.3.2 As indagações e o processo de equilíbrio

Como já mencionado, o devir dos conhecimentos ocorre a partir do processo de equilíbrio, que é constituído dos processos de desequilíbrio e reequilíbrio. Existem três características principais nos processos de desequilíbrio: os conflitos que ocorrem entre o sujeito e o objeto de conhecimento; os conflitos entre os subsistemas e o desequilíbrio entre a diferenciação e a integração (PIAGET, 1995). Esses processos puderam ser observados numa situação em que a professora Val encontrava dificuldades em descentrar o pensamento de suas ações e a professora Luciane a indagou:

Pesquisadora: Oh, gurias, a Luciane achou uma reportagem do Lino de Macedo e ele fala como uma das indicações de leitura esse livro que nós estamos estudando.

Lizete: Ai que chique!

Dauri: Olhem só o que ele fala na entrevista! “É possível ensinar disciplina? Sim, disciplina é uma competência escolar que as crianças aprendem como qualquer conteúdo. Condição para realizar um trabalho com eles? É uma matéria interdisciplinar, porque dela dependem todas as outras.”

Lizete: Disciplina?

Dauri: Sim. “Disciplina é um conteúdo como qualquer outro, para os que (não compreendi essa passagem da gravação). Especialidade em Piaget, o comportamento dos alunos em sala de aula é algo que precisa ser ensinado e varia conforme a atividade. É possível ensinar disciplina pelo exemplo?”

Lizete: Sim!

Dauri: “Sim! Um erro comum é achar que a falta de disciplina é sempre do outro. Fala-se muito que as crianças de hoje não tem limites, é verdade, mas nós adultos também não temos limites em muitas situações. Em uma faculdade como a nossa um dia se almoça de manhã e no outro de tarde. Outro dia se almoça falando ao celular. Nós é que não temos rotinas para organizar a vida das crianças.”

Viu? Bah, hoje eu nem almocei!

Rosani: Nós é que não temos rotina?

Dauri: Nós é que não temos rotina para organizar a vida das crianças.

Val: Mas que audácia esse homem. Ele não tem mais nada o que fazer?

Luciane: Ué, Val?

Dauri: “Entendemos os motivos da nossa indisciplina e sabemos que para muitas pessoas a regularidade se tornou impossível. Mas se nós não somos disciplinados, por que esperamos um comportamento regular das crianças como se fosse uma coisa natural, espontânea, quase herdada? Podemos conquistar o aluno para um projeto de disciplina, conseguindo a admiração deles. Em sua origem a palavra disciplina tem a ver com discípulo. Discípulo é uma pessoa que tem alguém como modelo e se entrega pelo valor que atribui a essa pessoa.”

Luciane: Não é a criança indisciplinada aquela que não tem reguleta. Ela vem de um grupo de adulto que não tem regras.

Val: Ah bom, eu achei que éramos nós!

Luciane: Não, é o adulto! Mas somos nós também. Pega um professor que chega em aula sem nenhuma organização, pega um livro e diz: “Vamos ver o que estudaremos hoje.” E aí, tem disciplina? Ou então chega: “Aí, vamos fazer isso só.” E os alunos vão ter disciplina?

A professora Val estava centrada em suas ações, na sua maneira de ser. Por esse motivo, achou que o autor Lino de Macedo, estava, de certa maneira, ofendendo-a. Porém, professora Luciane, com seu questionamento e explanação de suas observações, provocou na professora Val um desequilíbrio que ela respondeu com maior descentração; passou a pensar não apenas nela, mas nos professores de uma maneira geral, direcionando o olhar para aqueles que não demonstram um comprometimento com os alunos. Inicialmente, a professora Val enfrentou um processo de desequilíbrio entre sua maneira de pensar e a proposta do autor do artigo trazido pela professora Luciane; foi como um estranhamento entre ela e o objeto de conhecimento. Tal fato gerou também conflitos entre subsistemas, isto é, entre sua forma de ser e pensar e a de outras pessoas (descentração do pensamento). Nesse processo também encontramos um desequilíbrio entre a diferenciação e a integração. A professora Val precisou se descentrar para pensar as atitudes diferentes das suas e para fazer as aproximações e ver as similaridades. Professora Luciane, ao questionar a professora Val e provocá-la para que descentrasse do seu pensamento, possibilitou-lhe um processo de renovação de estruturas existentes, colocando em relação, num novo patamar, elementos extraídos do anterior. Mas o que ela tirou do patamar anterior? No patamar anterior, a professora Val possuía sua concepção de como acreditava que lidava com as questões da construção da autonomia consigo mesma e na interação com os alunos. A partir do desafio proposto pela colega-professora, refletiu sobre sua maneira de ser e de outras pessoas, retirando as qualidades das coordenações das ações (maneira como ela e os demais colegas agem sobre os alunos).

A professora Luciane trouxe para o grupo um artigo que o texto que estávamos estudando mencionava: ele constituiu um desafio teórico. Foi uma forma de também pensarmos e vermos o que outras pessoas, neste caso o pesquisador Lino de Macedo, falam a respeito do tema e das pesquisas de Piaget sobre a construção da autonomia.

5.3.3 Nova forma de ver uma situação

A passagem do inconsciente para a consciência exige reconstruções e o processo de tomada de consciência de um esquema de ação o transforma num conceito, consistindo assim numa conceitualização. É o que observei em outro momento do nosso grupo de estudos, em que as discussões possibilitaram uma outra forma de ver uma situação:

Lília: Eles (alunos da turma dessa professora) dizem assim: “Que guri⁹⁰ bem chato esse. Cala essa tua boca, tu ficas gritando.”

Lizete: E tem mais uma coisa, quando ele foi pra minha turma, os colegas estavam acostumados com ele desde o pré. Então é que tu vê. Quando eu o recebi, uma vez até me chamaram a atenção, aconteceu um fato com ele que eu fui bem durona e os alunos ficaram me olhando espantados. Toda a turma. Ele tinha esse aconchego. E agora...

Lília: Ele é o novo na turma...

Lizete: É, e agora a gente percebe que ele não é aquele Leonardo que fazia, por exemplo, quando eu o peguei, ele dava tapa no rosto das meninas e aí eu chegava e dizia para ele parar. Mas qualquer coisinha era um tapa. E as gurias ficavam chateadas. E eu disse para ele: “Sabe o que a profe vai fazer? Quando ele bater vocês vão bater também nele.” E aí eu sempre reclamava pra mãe dele: “Mãe, o Leonardo bateu na fulana hoje.” E eu comecei a reclamar diferente: “Mãe o Leonardo apanhou da fulana hoje.” Quer dizer, ele bateu, mas também apanhou. Daí ele foi terminando com aquilo. Porque no início do ano ele batia em todas as meninas e passou a sofrer as conseqüências dessa sua atitude. Mas essa turma agora é diferente.

Pesquisadora: Mas o que será que os irrita?

Lília: São as atitudes que os demais alunos não estão acostumados. Porque desde o início a gente tenta (risadinha constrangida). Nem sei se cabe a expressão, mas a gente tenta moldar eles para que se possa desenvolver um trabalho. E eles seguem aquela linha e com o Leonardo é diferente, ele não segue, ele não. Então isso os irrita, porque eles já estão acostumados naquele ritmo. Qualquer coisa que saia do ritmo deles, né? Como por exemplo: ficar gritando e chorando como ele faz e que eles não fazem mais. Se ele fica gritando e chorando eles já dizem, mas de primeira: “Que guri bem chato esse, só fica gritando na cabeça da gente e não sei o que...”

Os questionamentos realizados durante nossas discussões possibilitaram um processo de reflexionamento, como no caso dos relatos das professoras Lizete e Lília, acompanhados de minha indagação. A professora Lília começou relatando a forma de agir do aluno Leonardo, conduzindo a uma representação e reconstituição da seqüência de ações vivenciadas em sala de aula. Comparou com a experiência vivida pela professora Lizete com esse aluno, destacou as estruturas que eram comuns e diferentes. Mas foi a partir de minha indagação⁹¹ que as professoras Lília e Lizete passaram para a etapa da meta-reflexão, pois o questionamento, provocou o processo de busca das razões das conexões constatadas. Assim, o processo de reflexão das duas professoras sofreu enriquecimentos progressivos, pois a passagem por cada etapa acarretou novas reflexões e a criação de novidades. A novidade nesse momento era poder refletir sobre a irritação dos demais alunos em relação a Leonardo e sobre a maneira como estas professoras se posicionavam e agiam com ele e com os outros colegas nessas situações de conflitos. Porém, os desafios de pensar essas ações não se encerraram por aí:

⁹⁰ Esse aluno ao qual a professora se refere é autista.

⁹¹ Retorno neste momento a salientar que ao mencionar a relevância dos questionamentos que realizei ao grupo, não pretendo com isto me vangloriar. Esse tipo de procedimento fazia parte do meu papel como pesquisadora, visto que era meu objetivo acompanhar o processo de tomada de consciência na formação continuada.

Pesquisadora: Mas eu fico pensando se é uma questão de, essa irritação da turma como tu vês, é que eu fico tentando relacionar com o que estamos estudando. Essa irritação deles, eles não aceitam, mas será uma questão só de te agradar... Ou por que para eles é importante esse jeito de ser na sala de aula?

Lília: Eu acho que para eles, eles não aceitam porque eles não são assim. Eu acho que eles até pensam que é uma atitude infantil dele. Porque muitos já se consideram adultos. Hoje mesmo um falou: "Porque não sei o que, tu és um bebezinho." E eu perguntei: "E tu, o que tu és afinal?" "Eu também sou criança, mas ele é muito mais criança que eu." Teve consciência que era criança, mas o outro era mais que ele. Então são atitudes que, às vezes, que eu acho que eles não aceitam porque o consideram infantil demais. Atitudes bobas, tanto é que eles dizem: "Guri chato, bobo." Eles usam essas expressões.

Pesquisadora: Eles querem ter um comportamento de mocinhos, de adultos?

Lília: É.

Pesquisadora: Quem sabe os teus alunos Luciane se acharam adultos e por isso no dia em que ficaram com a estagiária foram no banheiro dos grandes⁹²?

Luciane: Sim. Eu não tinha pensado nessa hipótese. Tinha relacionado apenas com o fato de que poderiam fazer aquilo porque eu não estava ali.

Continuando a análise, os questionamentos feitos por mim provocaram na professora Lília o reconhecimento dos meios empregados e os motivos de escolhas e modificações das ações na turma em relação ao colega Leonardo. Esse segundo momento também se constituiu em reconstruções, onde tanto a professora Lília quanto a professora Luciane hesitaram em suas análises entre várias possibilidades que geravam determinadas ações suas e dos alunos e elegeram a mais adequada, chegando a uma tomada de consciência. O que se observa é que havia ações sem conceituação por parte das professoras: como no caso dos alunos da professora Luciane que num dia de sua ausência, utilizaram o banheiro dos alunos maiores e não o de costume e da professora Lília em que seus alunos rejeitavam o colega Leonardo. A partir do desafio (indagação) elas iniciaram uma conceituação com base nos elementos tirados destas ações e chegaram a uma abstração refletida, que é a transformação consciente de um esquema de ação num conceito.

5.3.4 O papel da teoria no avanço das conceituações

Em algumas situações a discussão ficou centrada em relatos de experiências e eu, como formadora e pesquisadora, insisti com questionamentos que buscavam remeter à teoria, para que nossas reflexões avançassem em termos de conceituação:

Lizete: Gurias, só lembrando bem rapidinho: estava lá na dentista esperando e tinha uma revista com uma reportagem sobre crianças. Era uma mãe dizendo o que ela tinha feito até a criança fazer um ano. A mãe não deixava a criança chorar. A criança passou, eu não sei, o tempo inteiro no colo e a criança tinha agora em torno de três anos e não ficava com ninguém, não ficava com ninguém, não

⁹² Luciane nos contou que próximo da sua sala há um banheiro para o uso dos alunos da pré-escola à quarta série e que em outro corredor, mais distante, há um banheiro para os alunos que estudam a partir da quinta série. Um dia, ela participava de uma formação na escola e os alunos tinham aula com uma estagiária. No horário do intervalo do curso ela observou que seus alunos estavam usando o banheiro dos alunos maiores (a partir da quinta-série).

ficava com nenhuma empregada. Nenhuma empregada agüentava, nenhuma babá agüentava, a criança mandava em toda família. A criança manda em todo mundo.

Dauri: Viu a reportagem da Zero Hora Geração Canguru?

Lizete: Não.

Dauri: Gente, é exatamente o que está acontecendo agora. A Geração Canguru são os filhos que não querem sair de casa. O que acontece, é como esse pai⁹³, a menina já tem três filhos, mas quem sustenta ela, o marido e os três filhos são os pais dela. Então os pais dela passaram a ter, eles têm mais um filho, uma família de quase dez pessoas. Essa é a tal geração canguru que a gente está vivendo. E o que a gente vai viver depois disso?...

Lizete: Ai Jesus...

Dauri: Só Deus sabe...

Lizete: Ai Jesus.

Pesquisadora: Mas sabe o que eu vejo? Aí vem muito a questão de eu sofrer as conseqüências do que eu faço. Será que ela sofreu as conseqüências da primeira gravidez?

Dauri: Não, os pais abraçaram tudo. Ai, a minha filhinha, coitadinha, só tem quinze anos. Olha a barriguinha dela...

Algumas falas na gravação que não entendi.

É interessante notar nessa situação que a professora Lizete relacionou as questões que estávamos estudando sobre o desenvolvimento moral com o que leu numa revista. Ela estava no dentista, onde teve a oportunidade de ler uma matéria na revista e onde conceituou, conscientemente, as coordenações existentes nas ações dos pais descritos na reportagem. Logo, nossa formação não se restringe ao espaço destinado para ela, pois estamos em constante processo de construção. Somos um ser único, que quando refletimos sobre um determinado assunto, estabelecemos relações com outros que vivenciamos. Neste espaço de formação, a professora Lizete e suas colegas tinham como objetivo analisar e estudar o processo de desenvolvimento moral vivido por elas e pelos alunos no espaço escolar. Entretanto, diversas vezes, também estabeleceram relações com situações de suas vidas fora da escola (familiar e social). A teoria estudada possibilitou, como vemos no caso das professoras Lizete e Dauri, uma conceituação das ações vividas. A partir da reflexão da professora Lizete, a professora Dauri retomou a que estava fazendo (relato da gravidez de uma menina de quinze anos), introduziu questões da leitura que realizou de uma matéria do Jornal Zero Hora e realizou uma comparação com coordenações de ações semelhantes. A partir da constatação das semelhanças (a falta de limites), elas passaram a construir as possibilidades de solução de várias problemáticas. Além da teoria, outro fator foi importante para que essa discussão se ampliasse: o questionamento que fiz sobre o experimentar as conseqüências de nossos atos. Porém, em grande parte desse momento, as professoras estavam centradas na descrição das situações, parecendo que meus questionamentos, que remetiam à teoria, não faziam muito sentido para elas. Elas encontravam-se no início da conceituação, na reconstituição das seqüências e eu queria que elas já realizassem meta-reflexões. Veremos isto na seqüência:

⁹³ Referindo-se a um caso que tinha nos relatado.

Dauri: E a barriga dela está um horror gurias. Coitada. Mas tem tudo. Tem apartamento pago, tem salário X por mês que a mãe é gerente de banco. O pai coitado ganha pouco, mas a mãe como é gerente de banco abraça tudo, dá tudo, dá fralda, dá mamadeira, dá leite, dá Nanon, dá tudo, eles podem ter mais dez filhos se quiserem...

Lizete: Nem pode trabalhar com esse monte de filhos...

Dauri: Não, ela não trabalha e o pai é balconista de uma loja da madrinha, entende? E todo mundo ajuda. Todo mundo vai lá, cuida dos filhos para ela, faz isso e aquilo. E dão banho nas crianças. "Coitadinha!" Todo mundo tem pena. Ninguém diz assim: "Te posicionas, assume a tua vida." Porque se um filho meu fizer isso, se uma filha minha fizer isso eles que vão assumir, vão se catar, eu é que não vou cuidar de neto. Mas nem aqui e nem na China.

Pesquisadora: Eu volto a questionar, como eu sofro as conseqüências do que eu fiz? Se aos 15 quinze anos engravidei e não sofri as conseqüências dos meus atos, quem sabe fazer a segunda gravidez não foi tão difícil...

Dauri: E aí tem uma idéia, tenta imaginar: a mãe dessa menina foi transferida pra outra cidade. Ela ficou morando aqui. Eles alugaram um apartamento para ela, porque o marido dela não ia para lá e ela é apaixonada por ele e se ela fosse para lá o casamento corria riscos. Então os pais ajeitaram para ela ficar aqui. Ela está alojada, tudo bem, ela cuida das crianças, mas se as crianças têm uma febre, corre a mãe dela que é gerente lá na outra cidade, no banco. Vem correndo, pega as crianças, leva no médico na cidade vizinha daqui, traz para cá, vai para faculdade, que ela estuda de noite, assim é a vida deles.

Lizete: Mas afinal, o que falta para ela? Regras, né, gurias?

Como havia dito, inicialmente minhas indagações não causaram efeitos na professora Dauri. Ela seguiu descrevendo a situação, sem refletir sobre a mesma. Mas chega um momento em que a professora Lizete buscou a razão das coisas e lançou o seu desafio para o grupo: Mas afinal, o que falta para ela? Regras, né, gurias? Seu questionamento já trazia uma conclusão, uma tomada de consciência. E nesse momento a reflexão da professora Dauri e das demais colegas tomou um novo rumo, o da transformação dos esquemas de ação descritos em conceito. Constata-se aqui que a ação (situações descritas, principalmente da menina grávida com quinze anos) foi fonte da tomada de consciência.

Dauri: Mas quem consegue dizer? Ninguém consegue...

Pesquisadora: De repente regras, combinações ela tinha...

Lizete: Mas será que eram cumpridas?

Dauri: Não, a questão é a mãe e o pai saberem dizer não para os filhos: "Não sai agora. Não anda sozinho." Tu tens que saber dizer. Porque ela tinha quinze anos, como a mãe era gerente de banco e era muito ocupada, ela com o namorado frouxo. A mãe nem sabia onde ela estava namorando, se era em casa, se era na casa da sogra, onde ela estava e rapidinho ela engravidou. Ela saiu de um debut para uma gravidez. Um debut lindo e maravilhoso, se tu vê as fotos do debut tu baba. E meio ano depois do debut ela estava grávida, tu estás entendendo? E aquele pai e aquela mãe, que eles têm certeza que eles estão acertando e eles estão errando barbaramente. E eles vão continuar errando...

Lizete: Um exemplo da família, eu penso assim, mesmo que a gente seja de uma outra geração, por isso eu digo, faltam regras sim...

Dauri: Falta de sermão na hora certa...

As professoras passaram a relacionar a reflexão com suas histórias de vida:

Luciane: É, é que ser educador, seja como pai ou professor é uma situação difícil. Eu tenho vinte e um anos de magistério e eu sempre fui assim, né? (gesto de firmeza).

Dauri: Eu também.

Luciane: Como mãe e como professora. Eu tenho uma filha de dezessete anos e um de treze e eu criei os dois assim, firme, mas tentando sempre conversar e sempre participaram da minha vida de função de professora que ganha pouco. Olha aqui o que nós temos. São muito responsáveis os dois. E agora eu estou numa outra situação assim: a minha filha está de babá do filho do primo que tem um ano e pouco. Então de tarde ela cuida, porque ela terminou o Ensino Médio, fez vestibular e entrou para Fisioterapia, se apavorou, não quis e não está fazendo nada. Então ela está de babá do

Paulo de tarde e ela é assim, firme, eu olho pra ela e digo: “Aiiii.” Claro, né? Ela se criou aqui dentro. Eu trabalhava aqui o dia inteiro: sábado, domingo e feriado, porque tinha banda e tudo e ela vinha para o colégio. Sempre que eu tinha algum problema para resolver ou tinha que ir pra uma reunião ela cuidava da minha turma e todo mundo achava: “A Mariana vai ser professora.” Ela dizia: “Nem pensar. Dar aula para essas pestes? Nem pensar.” Agora ela está cuidando do Paulo e eu fui lá ontem de tarde porque eu estava com saudades do Paulo. Estava chuviscando e quando eu chego na frente ele me olha e diz: Mannn. Ele me chama de mãe porque eles me chamam de mãe. Aí vem para o meu colo. Eu fico com pena e na hora de ir embora eu digo: “Ai Mana, vai lá dentro e distrai ele porque ele vai chorar, porque ele adora carro e vai ver o carro.” “Não senhora, ele vai ficar aqui e tu vais dar tchau e vai embora.” (risadas).

Luciane: Dito e feito, eu saí com o coração partido. E ela disse: “Oh, Nana está indo embora e daqui a pouco o teu pai vai chegar.” (risadas).

Luciane: E aí eu saí e pensei: meu Deus eu já não sei mais nada....

Lizete: Mas Luciane, ela conviveu com regras tanto tempo...

A partir da análise e reflexão de Luciane sobre sua maneira de ser mãe, Dauri passa a relatar e pensar sobre a sua história e suas relações com os três filhos:

Dauri: Assim oh, eu quero dizer assim oh, e tudo com a gente, né? A gente vem de uma geração estruturada, de uma família que te dizia não e era não. A minha mãe dizia não e era não, não tinha que argumentar nada. E eu tenho três filhos e eu criei os meus três filhos assim. Tu conheces, né?

Lizete: Claro, todos!

Dauri: A mais moça tem dezenove, a mais velha tem vinte e seis e o do meio tem vinte e três e todos foram criados assim. Quando era não, era não. Até hoje, a pequena que tem dezenove anos e para sair ela tem que pedir e ela só sai se eu tiver dinheiro para ela ir de táxi e voltar de táxi, porque eu moro longe e o pai dela não vai vir buscar. Se der ela vai. Ela pergunta: “Mãe dá pra sair, tem dinheiro?” “Dá.” Ou: “Não tem. Não tem e tu não podes sair.” Às vezes ela fica três finais de semana seguidos sem sair dependendo da situação. Não tem choro. Às vezes chora, sapateia, quer sair. A mais moça é bem rebeldizinha, bem mais que os outros dois. Não tem assim: amiga telefonar, fulana me convidou, é não. Se engrossar muito eu também sei engrossar. E a de vinte e seis anos já assumiu uma vida sozinha, já se formou e tudo, já assumiu uma vida sozinha. Eu não tenho vergonha de dizer gurias, ela foi assumir uma vida a dois com o namorado com vinte e um anos. Foi o primeiro homem da vida dela, que ela mora hoje com ele aos vinte e seis anos. Aos vinte e um anos ela foi ter uma relação mais forte com ele, uma relação sexual digamos assim, abertamente, com vinte e um anos. Essa de dezenove eu tenho certeza que não teve ainda, não teve ninguém na vida dela importante e que ela quisesse manter uma relação mais forte. Porque eu sempre disse assim: “Pode até manter a relação sexual um dia com o homem da tua vida, aquele homem que tu gostar muito, que tu amar muito ele, não é essa relação assim: hoje eu estou com o fulano, amanhã eu estou com outro e depois eu estou com outro e depois... isso não é descartável. Sempre disse isso para elas: “Sexo não é uma coisa para fazer com qualquer um, qualquer hora e qualquer lugar. Nunca aceitei isso deles, nem do menino. Nem do menino! O menino tem vinte e três anos, está em Santa Maria, está na Base Aérea de lá e foi a mesma coisa. Sempre disse pra ele a mesma coisa. Então a gente ainda conseguiu... está conseguindo, mas não sei como vai ser com os netos.

Lizete: O Carlos tem vinte e um anos e o Carlos nunca teve de levar, de ficar essa coisa. E uma vez ele estava querendo namorar uma menina, mais ela queria uma coisa mais chegada. E ele olhou para mim e disse: “Mãe, ela queria que eu ficasse lá na casa dela com ela e eu não tenho condições de ter filhos agora.” Então ele já estava pensando no filho que poderia vir. Ele está tirando faculdade, não tem emprego não tem como sustentar. Ele pensou nisso.

Dauri: Eles estão pensando muito nisso.

Lizete: Os meninos...

Pesquisadora: Nisso eu fico pensando: o que difere um pouco das gerações anteriores? Era um não pelo não. Era um não pela vergonha, tu não vais transar com ninguém, porque era uma vergonha engravidar. Era uma questão de respeito unilateral?

Dauri: Eu namorei cinco anos e casei virgem, eu não posso acreditar nisso. Que coisa triste meu Deus... (risadas).

Pesquisadora: Hoje, como é? Tu não sais transando por aí, porque isso é uma coisa importante para ti. É o teu corpo, são teus sentimentos, é uma questão de se prevenir de doenças. Mas os sentimentos são os mais importantes no que envolvem. E daí a gente volta aos valores.

Nesse último momento relatado, encontramos uma diferencial nas descrições. Elas passaram a ser descrições com reflexões sobre as situações, havendo o destaque de estruturas

semelhantes e diferentes. Isto ocorre quando a descrição de uma situação sucede a outra, trazendo questões parecidas e outras novas. Foi assim quando a professora Luciane relatou suas ações em relação à filha e ao sobrinho e, logo, a professora Dauri completou com sua relação com os três filhos. Mas, nesse momento, o grupo não se prendeu apenas às descrições, mas realizou reflexões sobre as reflexões anteriores (meta-reflexão) o que implicou tomadas de consciência: a professora Luciane, dando-se conta de como era como professora e mãe e transformando essa forma de ver seu passado e a professora Dauri tomando consciência de como questões de sexualidade e relacionamentos amorosos eram tratados na sua juventude e como, atualmente, agia com seus filhos. Mas para que essa evolução acontecesse em nossos estudos, foram necessárias as indagações e a teoria, pois estas desafiaram nosso processo de discussão e nossas antigas concepções ou conceituações.

Na análise realizada no sub-capítulo 5.1.3, também foi possível demonstrar a importância dos questionamentos como processos desafiadores e possibilitadores da abstração reflexionante e, dentro desta, a tomada de consciência, chegando a abstrações refletidas. As indagações promoveram, nessa situação (reflexões sobre a infância das professoras e como as regras eram tratadas na época), a compreensão de determinadas atitudes que tomavam na época da infância, assim como as atitudes que passaram a ter como mães na vida adulta. Os questionamentos, realizados naquele momento, fez com que a discussão do grupo de estudos passasse de constatações de ações para suas conceituações, como já descrito no momento de sua análise.

Outro fato significativo de ser lembrado é da análise no sub-capítulo 5.2.3, em que a teoria representou uma fonte de novos significados para professora Ni: construir um conhecimento novo a partir dos elementos que se encontravam num patamar inferior. A partir de nosso estudo teórico no grupo de estudos, a professora Ni construiu uma nova visão do assunto que estava estudando na faculdade (desenvolvimento moral em Piaget) e criou novidades sobre a temática. Ela pôde realizar o aprofundamento e a ampliação dos estudos que fez no curso de graduação em Pedagogia. Através das nossas trocas e estudos teóricos, a professora Ni compreendeu os conceitos que estava trabalhando na faculdade e compreendeu várias coisas do funcionamento do pensamento dos seus alunos. Através de nossos estudos ela verificou a existência de outros conhecimentos importantes, sobre a temática do desenvolvimento moral, que não apareciam no seu resumo dos conhecimentos ensinados pela faculdade e que foram de suma importância na sua interação com os alunos.

5.3.5 Transformações do fazer pedagógico

Nesta análise final, reflito sobre meu processo como pesquisadora. Esse processo já pôde ser acompanhado em muitos momentos desse capítulo, mas que agora o trago de uma maneira especial.

Penso que, quando escrevi minha proposta no ano de 2005 e estudei o processo de tomada de consciência, tinha uma hipótese fundada num pensamento “mágico”. Acreditava que os professores, em formação continuada, em grupos de estudo, quando passassem pelo processo de tomada de consciência, fariam, como num passe de mágica, mudanças significativas em sua prática pedagógica. Gestava a idéia de que a mudança do fazer pedagógico seria automática e grandiosa.

Porém, no decorrer de minha coleta de dados, não percebi nenhuma mudança “mágica”, surpreendente.

Ao retomar os estudos de Piaget, principalmente sobre os processos de tomada de consciência e fazer e compreender, para a escrita da tese, percebi que eu mesma não havia tomado consciência da complexidade do processo. Fiz toda a coleta de dados pensando nas grandes mudanças e me decepcionando, paulatinamente, por não encontrá-las. Passei então a formular uma nova hipótese: para acompanhar mudanças no fazer pedagógico de um grupo de professor, a interação entre mim e os professores e a duração do trabalho do grupo deveria ser, no mínimo, de dois anos.

Passei a acreditar que a modificação levaria mais tempo para acontecer.

Na última semana de agosto de 2007, após muito refletir sobre a frustração de não ter confirmado a hipótese inicial e de estar na busca de compreender como analisaria essa questão teoricamente, bem como fundamentaria a importância de acompanhar uma formação continuada de no mínimo dois anos para poder observar transformações no fazer pedagógico; e também depois de ler os artigos de Chiarottino (2005), Macedo (2005) e Becker (2001, 2003 e 2005), concluí que as transformações aconteceram, mas não na dimensão “mágica” esperada por mim. Concluí que as transformações acontecem gradativamente, pois elas ocorrem por processo de equilíbrio – cada nova pequena modificação abre possibilidades a outras novas pequenas transformações.

Com base nesse raciocínio, vislumbrei a possibilidade de ver a grande modificação que imaginei inicialmente. Porém, agora, ciente de que ela se origina da construção de várias outras menores. É como no processo de alfabetização, onde, no início do ano letivo, o alfabetizando pode se encontrar na etapa pré-silábica e ao revê-lo no final do ano, poderemos encontrá-lo no nível alfabético. Isso não significa que ele foi do nível pré-silábico para o

alfabético de maneira direta, mas passou por outras pequenas ou, até, micro transformações anteriores até compreender a forma de escrever e ler.

Na verdade, mudanças aconteceram, mas pequenas: como os direitos e deveres que a professora Lília construiu com a turma e a nova postura da professora Ni na sua interação com a turma. São pequenas transformações que, juntas, formam transformações nada desprezíveis. No início do ano (abril de 2006), quando cheguei à sala da professora Lília, observei que havia um cartaz com as regras que os alunos deveriam seguir. Essas regras iniciavam, na grande maioria, com a palavra não e denotavam um respeito unilateral: “Não brigar. Não gritar. Não conversar. Obedecer à professora”. Quando retornei para uma nova observação (setembro de 2006), notei que na sala da professora Lília surgiu um novo cartaz com direitos e deveres dos alunos e o anterior havia sido retirado: “Direito de ser feliz na escola. Direito de ter uma aula de boa qualidade. Direito de estudar. Direito de ter um ambiente adequado para aprender. Dever de ser gentil e educado com todos. Dever de procurar resolver os conflitos sem violência. Dever de estudar e participar das aulas...” Desta vez eles estavam relacionados com o respeito mútuo estudado por nós.

Já a professora Ni me convidou, em agosto de 2006, para participar de uma festinha que ocorreria na sua aula. Era o aniversário de uma aluna. Além da professora Ni e dos alunos, também havia a mãe, o pai, e duas tias da aniversariante. As crianças estavam empolgadas, conversavam muito e andavam pela sala. A professora Ni estava tranqüila, parecendo compreender agora o modo como ocorria a interação entre as crianças e entre ela e as crianças. Um fato interessante foi que ela comprou um CD das cantoras Rebeldes para colocar na aula, músicas essas que, muitas vezes, “agitam” as crianças. Além disso, realizei uma outra observação no mês de setembro de 2006 em sua sala de aula. Quando cheguei à sala, ela e os alunos se preparavam para irem para o pátio. Os alunos estavam empolgados, falando muito. Professora Ni, convidou-os para formarem uma rodinha⁹⁴ e fazerem as combinações para a brincadeira na pracinha: escolheram os colegas que seriam os responsáveis para levarem os brinquedos de pátio e os recolherem no final da brincadeira na pracinha. Esta escolha seguiu uma lista com os nomes dos alunos que havia na parede. Professora Dauri teve uma atitude semelhante com a da professora Ni, que compreendi como uma mudança no seu fazer pedagógico: no início do ano (abril de 2006), quando realizei minhas primeiras observações, a professora Dauri impunha aos alunos a maneira como esperava que se portassem. No decorrer do trabalho no grupo de estudos, comentei as

⁹⁴ Rodinha é um termo muito utilizado na educação infantil. É a atividade dos alunos formarem um círculo sentados para conversarem, trocarem idéias ou fazerem combinações.

observações que fizera, dessa professora, principalmente porque sua sala ficava próxima do ambiente onde nos reuníamos. Percebi que aos poucos ela foi mudando sua postura, passando a acertar combinações com os alunos e não mais impondo ordens e regras. Em minha última observação na sua sala (outubro de 2006) a turma se preparava para se dirigir ao Laboratório de informática. Diferentemente do que já havia visto em relação a essa professora, ela verificou com a turma o trabalho que iriam fazer neste espaço e, a partir de uma análise conjunta, acertaram combinações de como se deslocariam e como realizariam o trabalho.

Claro que o acompanhamento e o prosseguimento de nossos estudos por um período mais longo, possibilitaria outras mudanças no fazer pedagógico, pois estaríamos aprofundando nossos estudos através de outras leituras teóricas. Porém, com isso não estou afirmando que o processo das professoras estacionou ao final de nosso grupo de estudos. Nosso processo (meu e delas) segue em nossas vidas profissionais, pois há várias maneiras de realizarmos uma formação continuada (reuniões pedagógicas, trocas na hora do recreio, leituras de reportagens dentro e fora da escola, leitura e estudo de livros...)

Concluo esse capítulo chamando a atenção para o fato de que a prática de sala de aula, nossa ação (matéria-prima), sempre esteve presente em nossas reflexões e estudos, mesmo quando não mencionada diretamente. Para encerrar, destaco a idéia de que nossa ação, como professores, necessita de teoria, assim como esta necessita da nossa ação. Nossa ação, nosso fazer pedagógico, precisa ser levada, na formação continuada, à reflexão crítica, para que possamos ir além do “senso comum”. E nossa ação fornece à teoria um saber operativo, um saber fazer (PIAGET, 1977b; FREIRE, 1994).

CONCLUSÕES

Após a trajetória de estudo e análise dos dados da tese *Formação Continuada de Professores: da abstração reflexionante à tomada de consciência* urge fazer uma retrospectiva dos percursos realizados para, então, chegar às constatações e reflexões gerais: rever a trajetória percorrida, retomar as experiências realizadas e construir as sínteses finais.

O início da escrita desse trabalho consistiu numa lembrança de minha trajetória como educadora e pesquisadora. Por isso, essa investigação faz parte dos meus processos de construção como educadora. A partir da minha atividade como professora, em escolas públicas e privadas, elaborei questionamentos que me direcionaram para o campo da pesquisa. Foi nesse contexto que essa lembrança demonstrou o significado que a temática apresentada tem na minha vida profissional, trazendo sentido à pesquisa.

Na continuidade do trabalho, investiguei pesquisas de outros estudiosos da temática proposta (estado da arte). Estudei pesquisas suas feitas nos últimos cinco anos no Brasil sobre a formação continuada de professores e o processo de tomada de consciência. Esse estudo consistiu na consulta a diferentes fontes científicas como: os materiais disponibilizados online pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), a *Revista Brasileira de Educação*; o banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação) e o SCIELO (Scientific Electronic Library Online).

Concluída essa etapa, apresentei uma discussão sobre a concepção e a organização de uma formação continuada de professores que visa o desencadeamento do processo de tomada de consciência. Essa discussão foi elaborada estudando as produções de Freire (1985, 1994, 1995, 1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2000c, 2001a, 2001b e 2003) e relacionando-as com as de Nóvoa (1988a, 1988b, 1991, 1995, 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2003 e 2005).

Em seguida passei para os estudos das pesquisas de Piaget (1977a, 1977b e 1995) sobre os processos de abstração reflexionante e de tomada de consciência para, posteriormente, com base nos conhecimentos construídos nessa etapa, analisar os dados coletados.

Refletirei, agora, sobre as constatações feitas no decorrer da análise dos dados. Farei isso tentando responder ao problema da pesquisa, retomando as questões básicas da investigação:

- Como ocorre a tomada de consciência de professores, em formação continuada, e,
- Que transformações acontecem a partir dela no fazer pedagógico?

Defendo a idéia de que a tomada de consciência, na formação continuada de professores, ocorre devido a alguns aspectos que se inter-relacionam. A tomada de consciência na formação continuada de professores dá-se planejando os estudos a partir de reflexões e debates das dificuldades, necessidades e experiências dos participantes.

Partimos, no grupo de estudos, das dificuldades, necessidades e experiências das professoras; realizamos um caminho que foi da análise da ação enquanto esta evoluía na direção da conceituação. Tal aspecto foi demonstrado nas análises realizadas nos sub-capítulos 5.1.3 e 5.2.1, em que a discussão dos fatos ocorridos na sala de aula com os alunos e na vida pessoal das professoras possibilitou o desencadeamento do processo de reflexionamento.

Cabe destacar que considero as experiências escolares dos educadores com os alunos e seus pares como ação. Essa ação foi analisada à luz dos processos de abstração reflexionante e tomada de consciência. Relembrando, abstração reflexionante é a retirada das qualidades das coordenações das ações, repassando essas coordenações para um plano superior e reconstruindo-as nesse novo plano, isto é, colocando-as em relação com o que já existia nesse novo patamar.

As discussões das professoras sobre o que ocorria em sala de aula, como verificado nos sub-capítulos 5.1.1 e 5.1.2, revelou-me que as generalizações construtivas foram importantes realizações do grupo de estudos. As professoras, através de diferentes relatos de fatos de sala de aula e de estudos teóricos, realizaram elaborações de natureza compreensiva e extensiva. Elas tanto compreenderam determinados processos vividos com seus alunos, quanto puderam repensar, elaborar outras situações e relacionar essas novas construções com a questão do planejamento pedagógico na escola.

A prática escolar das professoras envolvidas na formação continuada foi analisada por elas próprias, embasando suas discussões nas teorizações de Piaget (1994), estudadas sob a ótica das escolhas e necessidades do grupo. As dificuldades e as necessidades das professoras foram fatores de desequilíbrio ou de inaptações no processo de construção do conhecimento e representaram a possibilidade de transformação de um esquema de ação em conceito, o que se faz mediante tomada de consciência. A partir de suas experiências na escola e dos estudos

que realizavam na formação continuada, as professoras puderam reconhecer os meios que empregavam nas interações entre elas e os alunos, os motivos de suas escolhas ou das modificações realizadas nas ações. Assim transformaram, com frequência, uma abstração reflexionante em refletida por intermédio de tomadas de consciência. Enquanto refletiam, como professoras, sobre suas dificuldades e necessidades, também surgiam relatos de ações bem sucedidas, que não tinham ainda sido reconhecidas por elas próprias, e que encontravam explicações na teoria que estudávamos.

Foi pensando sobre sua ação em sala de aula, fundamentada no estudo das pesquisas de Piaget sobre o desenvolvimento moral, que a professora Ni realizou seu processo de tomada de consciência. Ela estudou (Item 5.2.3) o texto de Piaget, relacionando-o com sua realidade, com suas ações. Assim, construiu compreensões. Isolou as razões de sua forma de agir com os alunos e realizou um mecanismo formador que ao mesmo tempo foi retrospectivo e construtivo. Retrospectivo porque, como já analisado, tirou os elementos de fontes anteriores, de situações de conflitos vivenciados com os alunos em sala de aula. Construtivo porque criou novas ligações, passando a compreender porque seus alunos, às vezes, agiam de uma determinada maneira e não de outra. Também passou a compreender as contribuições que sua forma de agir com eles, diante de conflitos, trazia para o processo de construção da autonomia dos mesmos. A professora Ni apresentava, em alguns momentos, a realização de suas ações à frente do processo de conceituação das mesmas. No processo dessa professora, encontravam-se diferenças entre as ações reais e suas significações. Esse tipo de planejamento do grupo de estudos promoveu o explicar e o pensar os sucessos das ações dessa professora, constituindo-se tais procedimentos em tomadas de consciência tardias.

A formação continuada, enquanto busca o processo de tomada de consciência e, como consequência, a transformação do fazer pedagógico, necessita ter como base de sua organização o estudo teórico. Utilizou-se, nessa pesquisa, no decorrer dos estudos com o grupo de professoras, a teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1994/1932). Essa teoria foi eleita com base nas discussões iniciais do planejamento, em que destacamos as dificuldades, necessidades e sucessos vividos em sala de aula. Nessa reflexão é preciso lembrar que a prática educacional precisa da teoria, bem como essa necessita da prática. A prática que é levada à reflexão crítica, iluminadora e transformadora, enquanto capaz de revelar a teoria nela embutida, auxilia o sujeito a ir além do 'senso comum' (FREIRE, 1994). Ficou demonstrado, nessa experiência de formação continuada, que a teoria estudada dava sustentação à conceituação elaborada pelos participantes do grupo, possibilitando a construção de novas ações e sucessivas meta-reflexões que surgiam no desenrolar das

reflexões. A reflexão e o estudo teórico foram elementos imprescindíveis em nossos processos de abstração reflexionante, realizados por reflexionamentos e reflexões, chegando à construção de novidades, enquanto conduzíamos nossas ações (prática educacional) à representação conceitual (PIAGET, 1995): reconstituímos suas seqüências; comparávamos e destacávamos as estruturas semelhantes e diferentes e realizávamos a busca das razões, das conexões destacadas, das implicações, realizando reflexões sobre as reflexões anteriores (meta-reflexões).

Todo esse processo foi potencializado e possibilitado pelo estudo teórico. Ele nos mobilizou, em conjunto com as indagações e desafios lançados entre os participantes, a, tantas vezes, retomarmos, rememorarmos, reconstruirmos mentalmente nossas ações no ambiente escolar e, a partir disso, dirigirmo-nos para novas construções, como aconteceu nas análises destacadas nos sub-capítulos 5.2.3, 5.2.5 e 5.3.1. A teoria marcou presença nessas análises como reconstrução desafiadora, indagadora, questionadora, que pôs os sujeitos em fecundo desequilíbrio, fazendo-os retomar seu fazer pedagógico. Ao relatarmos seu fazer pedagógico, suas ações, suas práticas, seus procedimentos didáticos-pedagógicos, as professoras buscavam compreender a teoria. Surgiam, assim, as reconstruções de idéias, as ações renovadas ou as novas ações. A ampliação teórica também pode ser entendida como um enriquecimento da reflexão que desafiava os sujeitos em relação a suas deformações inferenciais. As deformações inferenciais são omissões que o sujeito pode fazer dos dados de uma ação, conduzindo ao recalque da fonte do conflito. Entretanto, considero o estudo teórico como uma das melhores maneiras de retomar uma constatação equivocada superando-a pelo reconhecimento dos meios empregados na ação, dos motivos de suas escolhas ou de suas modificações.

Nos sub-capítulos 5.2.2 e 5.2.3 encontrei momentos em que o estudo da teoria e as reflexões sobre as observações nas salas das colegas, possibilitaram que as professoras tomassem consciência do funcionamento de determinadas ações e suas relações com o processo de construção da autonomia. Comprovo, a partir das análises realizadas, que a teoria promoveu um avanço nas reflexões e na forma de pensar as observações. Sem o estudo teórico corria-se o risco das discussões e das constatações, nas observações das ações das colegas, caírem no senso comum e em nada auxiliarem numa caminhada rumo ao processo de tomada de consciência.

Concluo essa parte destacando que a teoria, em parceria com os desafios propostos pelos participantes, ao próprio grupo, foi uma especial promotora de regulações ativas, relações que correspondem às ações em função das escolhas realizadas. A teoria constituiu-se,

em nosso grupo de estudos, numa fonte de reflexão, de análise, de retomada de situações vividas no ambiente escolar e familiar e de planejamento de futuras ações. Ela foi, por várias vezes, desencadeadora de inaptações no interior do processo de equilibração, o que nos levou a tomadas de consciência.

O trabalho coletivo, relacionado com os demais aspectos já mencionados, destacou-se como provocador do processo de tomada de consciência. Relembrando, esse processo origina-se da insuficiência das regulações automáticas. Os sujeitos precisam buscar novos meios mediante regulações mais ativas ou escolhas deliberadas, o que supõe a consciência (Piaget, 1977a). Observa-se novamente a importância da teoria como fonte de reflexão e instrumento de análise, bem como desencadeadora dos questionamentos surgidos ao longo do trabalho do grupo de estudos e das trocas de experiências e idéias, isto é, do trabalho coletivo. O trabalho coletivo (indagações, trocas de experiências e idéias), juntamente com a teoria comporta-se, por diversas vezes, como mecanismo desencadeador dos processos de equilibração, que podem ser interpretados como abstração reflexionante ou tomada de consciência.

Nossa ação, atingindo sucesso ou não, na interação pesquisadora-grupo de professores levou-nos a retomar o fazer pedagógico, repensando-o à luz da teoria em questão e das experiências vividas. No grupo de estudos, tanto as professoras quanto eu, pesquisadora, éramos sujeitos ativos, participantes do planejamento e da construção dos estudos. Isso abriu caminho para que as experiências escolares dessas educadoras, isto é, suas ações, fossem tomadas como matéria prima de nossos estudos: com essas ricas experiências, trazidas por reflexionamento, a reflexão crítica sobre a prática fluía mediante tomadas de consciência, produzindo conceituações. As trocas de experiência e de idéias geravam indagações, ampliavam o quadro conceitual didático-pedagógico e enriqueciam sobremaneira a própria capacidade de reflexão: teoria e prática fecundavam-se mutuamente no prolongamento desse processo de abstração reflexionante que se transformava, às vezes, em refletida.

Pareceu-me clara, nesta tese, a relevância das interações entre as professoras. Elas produziram aprofundamentos teóricos, lançaram desafios (questionamentos) e promoveram trocas de experiências e de idéias. Ativaram os processos de abstração reflexionante e de tomada de consciência. A interação professora-grupo de colegas promovia, muitas vezes, a retomada das ações realizadas em sala de aula, junto aos alunos, e o repensar dessas ações à luz da teoria ou de outras experiências.

No sub-capítulo 5.1.3 pode-se constatar que a possibilidade de estar em grupo promoveu questionamentos que levaram as discussões das professoras do nível das constatações para o das reflexões. O estar num trabalho coletivo também promoveu que algumas situações experienciadas por determinadas professoras pudessem ser comparadas com as das demais, possibilitando assim a compreensão das coordenações de ações. Na análise feita no sub-capítulo 5.2.4, verifiquei que o percurso de tomada de consciência não teria sido possível se não fosse o trabalho coletivo. A discussão no grupo permitiu o enriquecimento e a ampliação da reflexão. Cada uma desempenhou (teve) um papel fundamental: professora Val fez apontamentos, professora Rosani relatou sua experiência e professora Carla fez novos destaques e trouxe a teoria para a discussão. Juntas, não apenas relataram questões e situações, mas também refletiram crítica e teoricamente sobre elas.

Cada professora teve oportunidade de observar, analisar e relatar as próprias ações, dificuldades, sucessos e necessidades, como também observar, refletir e ouvir as ações, necessidades e sucessos dos colegas, mediante relatos e observações realizados no grupo de estudos. Foi então que o processo de abstração reflexionante atingiu o pensamento reflexivo, mediante reflexões sobre as reflexões anteriores. Foi um processo onde cada participante pôde refletir sobre si mesmo, sobre as reflexões dos colegas e sobre todas essas reflexões realizadas em conjunto.

Constituiu-se esse processo como abertura de espaço para a construção de novas ações e novas reflexões num plano cooperativo. A cooperação, nesse trabalho coletivo, teve um papel especialmente relevante para a progressiva tomada de consciência no decorrer dos trabalhos do grupo de estudos: daí a pertinência do nome “formação continuada” para designar essa experiência. As trocas, a confiança, o companheirismo, o respeito, a solidariedade e a compreensão auxiliaram para que os estudos avançassem e as tomadas de consciência ocorressem.

A cooperação realiza-se a partir de uma escala comum de valores, conservação dos acordos, e reciprocidade entre os integrantes (PIAGET, 1973b). O conceito de cooperação está estreitamente ligado ao de descentração, que é o processo de liberação do egocentrismo inicial. A descentração permite a passagem de uma subjetividade deformante a uma objetividade relativa, a inserção de um ponto de vista próprio num conjunto de pontos de vista possíveis e a inserção do eu em um universo do qual ele não é mais o centro. As coordenações que permitem as descentrações são ao mesmo tempo individuais e sociais. A esse respeito pode-se lembrar os desafios lançados pela professora Luciane à professora Val, que se encontrava, algumas vezes, centrada em seu ponto de vista.

A relação social constitui uma totalidade produtora de características novas que transforma o individual em sua estrutura mental. É nas relações de cooperação que as relações sociais tem sua potencialidade produtiva em sua máxima expressão (PIAGET, 1973b). Ao agir cooperativamente os participantes do grupo fizeram-se presentes como iguais e com possibilidades de trocas. Para Piaget (1994), a cooperação é concebida como produto de uma construção em que o sujeito leva em conta o lugar do outro.

Entre as professoras não havia disputa profissional. Elas demonstravam estar num grupo de confiança, onde cada uma estava empenhada com o crescimento do grupo, que simbolizava também o crescimento pessoal. Em alguns momentos parecia não haver separação entre esses dois crescimentos: crescimento grupal e pessoal imbricavam-se. Luciane discordou, muitas vezes, do pensamento de algumas colegas mais apegadas à tradição, ou mais resistentes (Val e Lília). Porém, expunha seu ponto de vista, suas idéias com cuidado e respeito. Havia respeito mútuo no grupo, configurando uma relação de cooperação, pautada pela igualdade entre as pessoas, que se respeitavam (PIAGET, 1994). Piaget (1998e) destaca que precisamos de um espírito de cooperação no qual cada sujeito compreenda os demais e de uma solidariedade interna que coloque os diferentes pontos de vista em reciprocidade, realizando uma unidade na diversidade. É minha convicção que isso fortaleceu a abertura ao novo, a transformação de esquemas de ação em conceitos e, no prolongamento desse processo, o surgimento de um pensamento reflexivo.

Assim, é possível, através dessa pesquisa, confirmar os aspectos destacados na relação que estabeleci no estado da arte⁹⁵ entre as investigações do período de 2002 a 2007, desenvolvidas no Brasil. Também torna possível afirmar que a novidade dessa pesquisa reside na organização de um grupo de estudos como forma de investigar o processo de tomada de consciência na formação continuada de professores.

Entretanto, depois de todas essas análises, que confluíram para essas conclusões, uma questão ficou em aberto e que pode ser elaborada da seguinte maneira: Aconteceram transformações do fazer pedagógico a partir da tomada de consciência dos professores em formação continuada?

A transformação do fazer pedagógico acontece processual e lentamente, pois consiste num processo de equilíbrio que direciona determinados estados de equilíbrio aproximados a outros qualitativamente diferentes. Cada nova e pequena modificação cria possibilidades de outras novas e pequenas transformações. As modificações constituem-se, ao mesmo tempo, em fonte de novas coordenações de ações que podem conduzir, por abstração reflexionante, à

⁹⁵ Sub-capítulo 1.3, página 32, segundo parágrafo.

renovação dos conceitos em jogo e, até, mediante abstrações refletidas, a novos conceitos. A conceituação fornece um reforço às capacidades de previsão de ações futuras e a possibilidade de fornecer um plano de utilização imediata das mesmas. A capacidade de antecipação, conjuntamente com a regulação mais ativa, abre caminhos para escolhas entre diferentes meios de ação (PIAGET, 1977b).

Compreendi, ao final dessa pesquisa, que a grande modificação que imaginei inicialmente constatar, no fazer pedagógico das professoras, origina-se de fato da construção de numerosas outras pequenas modificações. A cada nova conceituação, abria-se às professoras a possibilidade de construção de novas conexões, novas reflexões que podiam levá-las a outras modificações no mesmo fazer pedagógico, como aconteceu no caso das professoras Dauri, Lília e Ni, que apresentaram uma nova maneira de lidar com as questões da construção da autonomia de seus alunos. A professora Dauri deixou de impor ordens aos alunos. Passou a construir com os alunos combinações como as feitas para a saída da sala de aula e para a ida ao Laboratório de Informática. A professora Lília modificou sua forma de organizar, com a turma, a escrita das combinações para a convivência em sala de aula, assim como a maneira de cumpri-las. Já a professora Ni deu outro sentido à conversa entre os alunos, na turma de Jardim.

Cabe destacar que através dessa pesquisa certifiquei-me de que, ao compreender o sucesso de um fazer pedagógico, uma professora o modifica. Ela passa a conceber o fazer pedagógico e realizá-lo a partir de uma nova perspectiva, propondo-se, conscientemente, a alcançar um novo objetivo.

Acredito que a limitação dessa pesquisa localiza-se justamente no ponto referente a transformação do fazer pedagógico. Vejo agora que poderia realizar, como pesquisadora, mais observações nas salas de aulas das professoras participantes. Porém, como o que me preocupava era a tomada de consciência no grupo de estudos, acabei me dedicando mais a essa parte da coleta de dados. Explica-se o ocorrido porque meu próprio processo de tomada de consciência do problema da pesquisa levou um tempo considerável para ocorrer. Iniciei a pesquisa em março de 2006. Minhas primeiras abstrações refletidas a respeito ocorreram no mês de agosto de 2006.

Apesar disso, defendo a hipótese de que a continuidade do grupo de estudos possibilitaria a ampliação, o enriquecimento e a elaboração de outras mudanças no fazer pedagógico; aprofundaria as discussões através de outras leituras; possibilitaria a reconstrução de novas ações em quadros conceituais mais complexos, com visão teórica renovada. Por tudo

isso, o prosseguimento dessa pesquisa deverá centrar-se na investigação da especificidade da transformação do fazer pedagógico.

Acredito que a formação continuada das professoras e as transformações que realizaram no seu fazer pedagógico não cessaram com o término das atividades do grupo de estudos. Nosso processo, meu e delas, prosseguirá ao longo de nossas vidas profissionais: reuniões pedagógicas na escola, trocas na hora do recreio, leituras de reportagens dentro e fora da escola, estudo de livros, leituras pertinentes, participações em seminários, em congressos, cursos a distância... Há diferentes formas de realizarmos uma formação continuada, ativando o processo de abstração reflexionante e, no interior dele, o de tomada de consciência para realizar o objetivo da transformação do fazer pedagógico.

Ao finalizar esse trabalho, quero reafirmar a idéia de que uma proposta de formação continuada de professores deve ser organizada de forma que perturbe os sistemas de significações dos professores, relacionando-o com suas ações na sala de aula, ou seja, desafiando o processo de tomada de consciência do fazer pedagógico. Isso acontecerá na medida da ativação do processo de abstração reflexionante e, como tal, abrirá possibilidades de transformação do fazer pedagógico. Espero contribuir com essa pesquisa para as discussões sobre a temática da formação continuada de professores, auxiliando os formadores na construção de espaços interativos.

Cabe destacar, finalmente, que este estudo pode servir como fonte de discussão, reflexão e construção de cursos de educação a distância (EAD). Pode-se dar um novo sentido, principalmente, aos fóruns de discussão dos cursos de EAD, nos quais as dificuldades, necessidades e sucessos no fazer pedagógico precisam estar presentes, assim como o estudo teórico e a cooperação entre os participantes. Os fóruns podem se tornar ricas possibilidades de construção dos processos de abstração reflexionante e tomada de consciência, deixando de ser um espaço de conversas em torno do senso comum. Isso, porém, só será possível mediante uma postura cooperativa e desafiadora dos seus participantes, principalmente do professor-formador.

É imprescindível que na educação, presencial e a distância, tenhamos espaços que abram possibilidades para a solução e a compreensão das dificuldades dos trabalhos dos educadores, atentem para suas necessidades e promovam a conceituação teórica-crítica de seus sucessos em sala de aula e também de seus fracassos.

BIBLIOGRAFIA

ALESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ALMEIDA, Ana Maria Freire P. M.; RIBEIRO, Ricardo. Organização dos sistemas municipais de educação no estado de São Paulo: novas possibilidades na gestão de políticas públicas. In: BARBOSA, Raquel L. L.(org.). **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

ALTENFELDER, Anna Helena. **Formação continuada: os sentidos atribuídos na voz do professor**. São Paulo: PUC, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

ALVES, Evandro. **Práticas de escrita e tecnologias digitais na educação de jovens e adultos: novelas e-paralelas** [manuscrito]. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ALVES, M. L. A política de capacitação SEE/FDE. **Educação continuada: Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, 1995.

_____. **Educação continuada comprometida com a transformação social**. Campinas: UEC, 2000. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João C. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, Raquel L. L.(org.). **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A.. **A etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A.; Menga Lüdke. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BARBOSA, Raquel L. L.(org.). **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. **Tomada de consciência: o caminho do fazer ao compreender**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 1999, Campinas. **Anais...** Capinas:

UNICAMP, 1999.

_____. **A epistemologia do professor: o Cotidiano da Escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Educação e construção do conhecimento.** Artes Médicas: Porto Alegre, 2001.

_____. **Aprendizagem & conhecimento escolar.** Pelotas: EDUCAT, 2002.

_____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

_____. Um divisor de águas. **Viver Mente & Cérebro**, São Paulo, n. 1, 2005. Coleção Memória da Pedagogia. Especial Piaget.

_____; FRANCO, Sérgio R. K. **Revisitando Piaget.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

BECKER, Maria Luiza Rheingantz. **Epistemologia genética e prática de psicopedagogia na escola** : difusão da teoria e os expurgos da razão. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

BODNAR, Rejane Teresa M.. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço:** um estudo sobre as relações teórico práticas com professoras da educação infantil. Florianópolis: UFSC, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRANDÃO, Anne Louise S. **Uma proposta para caracterizar a atuação do professor em sala de aula.** São Paulo: USP, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Refletir, discutir, propor: as dimensões de militância intelectual que há no educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O educador: vida e morte.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. Participar-Pesquisar. In: **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

BRASIL. Senado Federal. Estatuto da criança e do adolescente: Lei 8069/1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. Ministério da Educação. **LDB**: Lei no. 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRUYNE, Paul de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

CACHAPUZ, António F. A investigação em didáctica das ciências em Portugal: um balanço crítico. In: PIMENTA, S. G. (org). **Didáctica e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In: BARBOSA, Raquel L. L.(org.). **Formação de professores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003.

CAMPOS, Maria Célia R. M.. **Formação docente em oficinas de jogos**: indicadores de mediação de aprendizagem. São Paulo: USP, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

CARRAHER, Terezinha. **O método clínico**: usando os exames de Piaget. Petrópolis: Vozes, 1983.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Marília, SP: UNESP, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2002.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Ensino de ciências e epistemologia genética. **Viver Mente & Cérebro**, São Paulo, n. 1, 2005. Coleção Memória da Pedagogia. Especial Piaget.

CARVALHO, Janete M.. O não-lugar dos professores no entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n.28, p. 96 – 107, jan./fev./mar./abr. 2005.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD, Philippe et al. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. Os “estágios” do desenvolvimento da inteligência. **Viver Mente & Cérebro**, São Paulo, n. 1. 2005. Coleção Memória da Pedagogia. Especial Piaget.

CLAPARÈDE, Edouard. Prefácio. In: PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente**: estudo das ações no contexto escolar. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CORTE REAL, Luciane Magalhães. **Aprendizagem amorosa na interface escola**: projeto de aprendizagem e tecnologia digital. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEMO, Pedro. Elementos Metodológicos da Pesquisa Participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FÉDIDA, P. **Nome, figura e memória**. São Paulo: Escuta, 1991.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica e clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, Maritânia B.. **A abertura de um espaço-tempo para reflexão com os professores**: efeitos no fazer pedagógico e no modo como descrevem sua prática. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FERREIRO, Emília. **Vigência de Jean Piaget**. Madrid: Siglo Veintiuno de España, 1999.

FIOROT, Meire A.. **Como aprendem os que ensinam e como ensinam os que aprendem?** Um estudo com professoras no contexto do jogo Traverse. Vitória, 2006. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, UFES, 2006.

FORTALEZA, Marli Suzana. **Grupo de estudo**: uma perspectiva de prática crítico-reflexiva na formação continuada de professores. Bauru: Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Bauru, 2003.

FRANCO, Sérgio Roberto K. Piaget e a dialética. In: BECKER, Fernando; FRANCO, Sérgio R. K. **Revisitando Piaget**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Unesp, 2000b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000c.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

_____. **Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001b.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. São Paulo: Ática, 2001.

_____; NOGUEIRA, Adriano. **Quer fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FUGA, Valdete P.. **“Eu não sabia...”: um estudo sobre a tomada de consciência**. São Paulo: PUC, 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

GRIZE, Jean-Blaise. Palabras para um método. In: AJURIAGUERRA, J. et al. **Psicologia y epistemologia genéticas: temas piagetianos**. Barcelona: Proteo, 1970.

INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. **Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida **Formação dos profissionais de creches no estado de São Paulo - 1997-1998**. São Paulo: Fundação Orsa, 2000.

_____. Contextos integrados de educação infantil: uma forma de desenvolver a qualidade. In: BARBOSA, Raquel L. L.(org.). **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral. **Viver Mente & Cérebro**. São Paulo, n. 1. 2005. Coleção Memória da Pedagogia. Especial Piaget.

LEITE, Cristina. **Formação do professor de ciências em astronomia: uma proposta com enfoque na espacialidade**. São Paulo: USP, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LEITE, Lúcia P.; ARANHA, Maria Salete F. Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S.l.], v.21, n.2, p. 207 – 215, mai./ago. 2005.

LEITÃO, Cleide F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n.27, p.25-39, set./out./nov./dez. 2004.

LINCH, Jaqueline Picetti. Significação de violência na escola: equívocos da compreensão dos processos de desenvolvimento moral na criança? **Revista da Faculdade de Educação, Ciências e Letras**, Porto Alegre, v. 4, p. 95-101. 2001.

_____. O Processo de construção de uma educadora interacionista. In: BECKER, Fernando (coord.) **Aprendizagem & conhecimento escolar**. Pelotas: UCPel, 2002.

MACEDO, Lino. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____. O ancestral do humano e o futuro da humanidade. **Viver Mente & Cérebro**, São Paulo, n. 1. 2005. Coleção Memória da Pedagogia. Especial Piaget.

MACHADO, Nílson José. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MARQUES, Tânia Beatriz I. **Do egocentrismo à descentração: a docência no ensino superior**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

M. LEITE, Silvia. **Criança na internet: constituindo a coletividade em ambientes virtuais**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MONTANGERO, Jacques; NAVILLE, Danielle Maurice. **Piaget ou a inteligência em evolução: sinopse cronológica e vocabulário**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139. 1991.

_____. (org). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Inovação para o sucesso educativo escolar. **Revista aprender**, Porto Alegre, n. 6, p. 5-9, nov. 1988a.

_____. O método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. **Revista portuguesa de educação**, Universidade do Minho, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário, p. 7-20, 1988b.

_____. Universidade e formação docente. **Interface**, São Paulo, p. 129-138, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.interface.fmb.unesp.br/revista7/entrevista1.pdf>> Acesso em: dez. 2005.

_____. O professor pesquisador e reflexivo. **Revista Salto**, set. 2001a. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm> Acesso em: 27 mar. 2007.

_____. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, n.142, mai. 2001b. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/142_maio01/html/fala_mestre.htm> Acesso em: 15

dez. 2006.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002a.

_____. **Espaços de educação, tempos de formação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002b.

Disponível em:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/alpha/N/Novoa_2002_A.html>

Acesso em: 16 dez. 2006.

_____. **Novas características do professor.** Diário na Escola, Santo André, 2004a.

Disponível em: <http://www.diarionaescola.com.br/Escola_16_07.pdf> Acesso em: 17 dez. 2006.

_____. **Entrevista.** São Paulo, out. 2004b. [S.l.]: Centro de Referência em Educação Mário

Covas. Entrevista cedida ao CRE Mário Covas. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ent/antonio_novoa.pdf> Acesso em: 10 mar. 2006.

_____. A autoridade não se impõe, conquista-se. **Diário de Notícias**, Lisboa, 2005.

Disponível em: <http://pascal.iseg.utl.pt/~ncrato/Recordes/Novoa_DN_20051128.pdf> Acesso em: 12 mar. 2006.

_____. É preciso reconstruir um compromisso social com a escola pública. **Jornal da Fenprof**, [S.l.], p. 13-14, mai. 2007.

Disponível em:

<http://www.sprc.pt/paginas/novidades/pdfs/docs9congresso/9cong_interv_AntonioNovoa.pdf> Acesso em: 16 dez. 2007.

_____. **O Lugar dos professores: terceiro excluído?** Disponível em:

<http://www.digidc.min-edu.pt/revista/revista8/pdf/lugar_professores.pdf> Acesso em: 17 dez. 2007.

PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia. **Jean Piaget sobre a pedagogia: textos inéditos.** Casa do Psicólogo: São Paulo, 1998.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PEREZ, Carmem Lúcia V.. **Vozes, palavras, textos: as narrativas autobiográficas na formação de professores-alfabetizadores.** São Paulo: USP, 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002a.

_____. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002b.

_____. **A profissionalização dos formadores de professores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

PETRILLI, Silvia Regina P.. **A prática reflexiva na formação docente: implicações na formação inicial e continuada.** Campinas: PUC, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2006.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança.** Rio de Janeiro: Record, 1926.

_____. **Psicologia e pedagogia.** São Paulo: Forense, 1970.

_____. **Problemas de psicologia genética.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973b.

_____. **Para onde vai a educação.** Rio de Janeiro: Unesco, 1974.

_____. **A tomada de consciência.** São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1977a.

_____. **Fazer e compreender.** São Paulo: EDUSP/ Melhoramentos, 1977b.

_____. **Recherches sur la généralisation.** Paris: Presses Universitaires de France, 1978.

_____. **Os pensadores.** São Paulo: Victor Civita, 1983.

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Epistemologia genética.** Martins Fontes: São Paulo, 1990a.

_____. **A Formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1990b.

_____. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Abstração reflexionante:** relações lógico aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **A construção do real na criança.** São Paulo: Ática, 1996.

_____. O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade "moderna". In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia. **Jean Piaget sobre a pedagogia:** textos inéditos. Casa do Psicólogo: São Paulo, 1998a.

_____. A educação da liberdade. In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia. **Jean Piaget sobre a pedagogia:** textos inéditos. Casa do Psicólogo: São Paulo, 1998b.

_____. Introdução psicológica à educação internacional. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (org). **Jean Piaget sobre a pedagogia:** textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998c.

_____. Observações psicológicas sobre o self-government. In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia. **Jean Piaget sobre a pedagogia:** textos inéditos. Casa do Psicólogo: São Paulo, 1998d.

_____. Os procedimentos da educação moral. In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia. **Jean Piaget sobre a pedagogia:** textos inéditos. Casa do Psicólogo: São Paulo, 1998e.

_____. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1974.

PICETTI, Jaqueline Santos. **Movimentos de exclusão escolar oculta.** Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. CORTE REAL, Luciane Magalhães. Reflexões sobre os pressupostos epistemológicos na fala dos professores e a exclusão escolar oculta. **Educação e Cidadania:** Revista do Curso de Pedagogia UniRitter, Porto Alegre, ano 7, n. 7, p. 97-111. 2005.

PURIFICAÇÃO, Ivonélia Crescêncio da. **Cabri-géomètre na formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental:** possibilidades e limites. São Paulo: PUC, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de formação: proposta político pedagógica da escola cidadã. **Cadernos Pedagógicos,** Porto Alegre, abr. 1999.

SEVERINO, A. J. A formação profissional do professor: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. **Revista da ANDE**, São Paulo, v. 17, p. 29-40, 1991.

_____. O compromisso da Pós-Graduação em educação com o conhecimento e com a prática na formação do professor. In: BICUDO, M. A. V. et al. **Pensando a Pós-Graduação em educação**. Piracicaba: Inimep, p. 17-19, 1993.

_____. Pensando subsídios teóricos para a formação do educador. **Humanidades**, Brasília, v. 43, p. 75-82, 1997.

_____. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel L. L.(org.). **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

SILVA, Denise B. M. da. **A articulação de saberes na construção da prática educativa do professor**. São Paulo: Universidade Metodista, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Metodista, São Paulo, 2004.

SILVA, Maristela A.. **Projetos de aprendizagem@tecnologias: transformações: escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SILVA, Rachel T. D. e. **Processos de educação continuada e seus significados para professores**. São Paulo: PUC, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, Ana Cristina G. de A.. **Formação de professores em rede pública: marcas de uma gestão**. São Paulo: UBC, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Braz Cubas, São Paulo, 2005.

SPRENGER, Terezinha Maria. **Conscientização e autonomia em formação on-line de professores**. São Paulo: PUC, 2004. Tese (Doutorado em Letras) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

TARDIF, Maurice; ZOURHLAL, Ahmed. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 13 - 35, mai./ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0335125.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. et al. **Formação dos professores e contextos sociais:** perspectivas internacionais. Portugal: Rés, 2000a.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n.13, jan./fev./mar./abr. 2000b.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VINH-BANG. El método clínico y la investigación en psicología del niño. In: AJURIAGUERRA, J. (org.) **Psicología y epistemología genéticas:** temas piagetianos. Buenos Aires: Proteo, 1970.

ZAKRZEVSKI, Sônia Beatris B.. **A dimensão ambiental no desenvolvimento profissional de professoras e professores das escolas rurais**. São Carlos, SP: UFSCar, 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel L. L.(org.). **Formação de professores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Artmed, 2005.