

Brasil e Portugal. A voz do professor: da narrativa à prática – um caso português

Evelise Portilho, Ariana Cosme, Maria de Fátima Lemos & Filomena Correia

Resumo

Numa parceria entre pesquisadores brasileiros e portugueses foi desenvolvido um programa de formação/ação/investigação num Agrupamento de Escolas em Portugal, inserido num TEIP, para a experimentação de um programa de Formação Contínua com catorze professores do 2º e 3º Ciclo, em contexto profissional, cujo objetivo geral é interpretar a ressignificação da aprendizagem do docente como pesquisador da sua prática pedagógica. Este artigo incide sobre a discussão crítica das narrativas do professor em relação ao seu processo de aprendizagem e a possibilidade de desenvolvimento da sua prática docente. O método utilizado sustenta-se na Fenomenologia Hermenêutica e foram utilizados na pesquisa diferentes instrumentos: entrevista semiestruturadas, registos de observação dos encontros, memoriais, diários de ações e inquéritos por questionário. No tratamento da informação privilegiou-se a análise de conteúdo, efetuada através do software de análise denominado WebQda e a análise quantitativa o software SPSS 17. Os resultados advêm da triangulação dos instrumentos e técnicas utilizadas e considera-se como uma das principais conclusões desta investigação o reconhecimento da possibilidade do docente se entender como um pesquisador da sua prática pedagógica. Os professores observados revelaram um importante envolvimento na relação interpessoal durante os encontros de formação e uma forte consciência crítica na concretização das atividades realizadas no âmbito da sua ação pedagógica.

Palavras-chave:

formação contínua; aprendizagem; professores; prática pedagógica; educação básica.

Brazil and Portugal. The teacher's voice: from narrative to practice – a Portuguese case

Abstract: Brazilian and Portuguese researchers entered a partnership whereby they developed an education/action/investigation program applied to a Group of Schools in Portugal within TEIP (Priority Intervention Education Territories in Matosinhos) in order to test a Continuous Education program. It involved fourteen teachers of the 2nd and 3rd Cycle within their professional environment, where the overall goal was to interpret the teacher's reconceptualization of how he or she learns as a researcher of their own teaching practice. This article addresses the critical discussion of the teacher's narrative about his or her learning process and the probability of applying it to their teaching. The applied method was based on Hermeneutic Phenomenology and employed different study tools, i.e. semi-structured interviews, records of observations from meetings, specifications, logbooks and questionnaires. Information underwent content analysis by software WebQda, and quantitative analysis was carried out by software SPSS 17. Results are obtained by doing the triangulation of the tools and techniques used; one of the most significant conclusions of this study is acknowledging the possibility of the teacher perceiving him or herself as a researcher of their teaching practice. The teachers that took part in the study showed they were strongly engaged in the interpersonal relationship during the learning meetings and had a high level of critical awareness in relation to activities endeavored within the scope of their teaching practice.

Keywords: continuing education; learning, teachers; teaching practice; basic education.

Brésil et Portugal. La voix de l'enseignant: de la narrative à la pratique - un cas portugais

Résumé: Un partenariat entre chercheurs brésiliens et portugais a développé un programme de formation/action/recherche dans un groupement d'Écoles au Portugal, inséré dans un TEIP, pour mettre en place à l'essai un programme de Formation Continue avec 14 enseignants des 2^e. et 3^e. cycles, dans un contexte professionnel, dont le but général est d'interpréter la ressignification de l'apprentissage de l'enseignant en tant que chercheur de sa pratique pédagogique. Cet article traite de la discussion critique des narratives de l'enseignant par rapport à son procès d'apprentissage et la possibilité de développement de sa pratique en tant que professeur. La méthode utilisée est basée sur la Phénoménologie Herméneutique et de différents outils ont été utilisés pendant la recherche: interviews semi-structurées, rapports d'observation au cours des rencontres, journaux d'actions et sondages par des questionnaires. Quant au traitement de l'information, on a mis l'accent sur l'analyse du contenu, effectuée par le logiciel d'analyse WebQda et l'analyse quantitative par le logiciel SPSS17. Les résultats découlent de la triangulation des outils et techniques utilisées et on considère comme l'une des principales conclusions de cette recherche la reconnaissance de la possibilité de la part de l'enseignant de se voir comme le chercheur de sa propre pratique pédagogique. Les enseignants observés ont dévoilé un important engagement dans la relation interpersonnelle pendant les rencontres de formation et une importante conscience critique lors de la concrétisation des activités réalisées dans le domaine de leur action pédagogique.

Mots-clés: formation Continue; apprentissage; enseignant; pratique pédagogique; éducation de base.

Brasil y Portugal. La voz del profesor: de la narrativa a la práctica - un caso portugués

Resumen: Una alianza entre investigadores brasileños y portugueses ha desarrollado un programa de formación / acción / investigación en un grupo de escuelas en Portugal, ubicado en un TEIP, a juicio de un programa de formación continua con catorce profesores de la segunda y tercera del ciclo en contexto profesional, cuyo objetivo general es interpretar la re significación del aprendizaje docente como investigador de su práctica. Este artículo se centra en la discusión crítica de las narrativas de maestros en relación con su proceso de aprendizaje y la posibilidad de desarrollar su práctica docente. El método utilizado se sustenta en la Fenomenología Hermenéutica y se utilizaron en la investigación diferentes instrumentos: entrevistas semiestructuradas, registros de observación de las reuniones, los memoriales, diarios de acciones y cuestionarios. En el tratamiento de la información fue privilegiado el análisis de contenido, realizado por el software de análisis llamado WebQda y software de análisis cuantitativo SPSS 17. Los resultados provienen de la triangulación de las herramientas y técnicas utilizadas y se considera como una de las principales conclusiones de esta investigación el reconocimiento de la posibilidad del profesor se entender como un investigador de su práctica. Los docentes observados revelaron una participación significativa en las relaciones interpersonales durante el programa de formación continua y una fuerte conciencia crítica en la ejecución de las actividades dentro de su acción pedagógica.

Palabras clave: educación continua; aprendizaje; profesores; práctica pedagógica; educación básica.

Introdução

Este artigo decorre de um trabalho de formação/ação/investigação desenvolvido com professores pertencentes a uma Escola Básica do 2º e 3º ciclo e resultante de uma parceria estabelecida entre o Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente da PUCPR/ Brasil, a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto/Portugal e o Agrupamento de Escolas de Fânzeres, em Gondomar, Portugal.

O trabalho tem como base um programa de formação contínua de professores, desenvolvido por um grupo de pesquisadores brasileiros da PUC/Curitiba, e que se centra na ressignificação das aprendizagens, com ênfase na tomada de consciência e regulação do papel docente, no próprio ambiente educativo em que está o docente inserido, junto aos seus pares.

A partir desta aproximação Universidade e Escola, Brasil e Portugal, o projeto foi desenvolvido durante alguns meses no ano lectivo de 2014/15 no âmbito de uma intervenção mais alargada de qualificação dos professores de uma escola portuguesa do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico integrada num TEIP, Território Educativo de Intervenção Prioritária.

De entre as várias possibilidades que a presente pesquisa oferece, elegeram-se para este texto aqueles que discutem a relação crítica da narrativa do professor em relação ao seu processo de aprendizagem e a possibilidade de desenvolvimento da sua prática docente.

Por acreditarmos que o professor não deve ser considerado apenas um sujeito/objeto de pesquisa, mas alguém que produz conhecimento e transforma o contexto em que se encontra, previmos um envolvimento activo destes professores no trabalho de investigação da sua própria prática profissional. Isso significa, que para além dos oito encontros semanais realizados no âmbito desta formação/ação/investigação, durante a semana os docentes produziram material para sustentar a reflexão e pesquisa do seu quotidiano profissional como reconhecimento da necessidade de assumirem um papel mais ativo na construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito, prevendo uma redefinição do tipo de relações profissionais que os professores têm que estabelecer com os seus pares tendo em conta que os saberes construídos pelos especialistas não são capazes de “lidar com o imprevisível; com as situações de incerteza e de conflito que têm lugar nas escolas” (Cosme, 2009, p.105).

Assim, destacam-se como construtos conceptuais deste trabalho a aprendizagem docente tendo a metacognição como questão norteadora do processo de formação contínua, e a diferenciação entre o “intervir e o interferir” na relação professor e aluno.

1. Aprendizagem docente e metacognição

Sendo a aprendizagem um processo contínuo, a acontecer ao longo da vida, acredita-se que os programas de formação contínua de professores podem ser considerados momentos privilegiados para a ressignificação das informações e conhecimentos construídos, destacando-se as trocas que são estabelecidas entre os pares e o próprio ambiente educativo onde a prática docente acontece.

Autores como Marcelo Garcia (1999), Shön (2000), Tardif e Raymond (2000), Perrenoud (2001), Meirieu (2005) e Nóvoa (1995; 2002, 2009) reconhecem que a aprendizagem adquirida no ambiente escolar pela prática docente em exercício pode vir a alcançar níveis de qualidade, caso haja reconhecimento do papel social e do espaço para reflexão.

É na partilha com o grupo de colegas de profissão da mesma instituição que as crenças e valores podem ser aceites ou não, com vistas a criação daquilo que é importante ao grupo. Shön (2000) acredita que a aprendizagem da prática profissional docente pode ser definida como um conjunto de ações ou domínios compartilhados de conhecimentos explícitos, que compreendem uma determinada conduta aceitável socialmente.

Bransford, Brown e Cocking (2007) pontuam que conhecer melhor as especificidades da aprendizagem dos professores, ou seja, percebê-los como aprendizes, seria uma forma de discutir os ambientes de aprendizagem. Segundo eles, os professores aprendem por intermédio da experiência prática; das pesquisas de ação; na interação com outros professores na escola; em locais fora do ambiente escolar em que há o ensinamento de outros professores (sindicatos, cursos, seminários, entre outros); em consultorias externas; nos programas de aperfeiçoamento específico (educação contínua); fora do âmbito escolar ou trabalho formalizado e na experiência com outros profissionais.

Como é possível reconhecer, a aprendizagem docente pode acontecer sempre, em qualquer momento e em diferentes contextos, mas uma questão é determinante para que este processo tenha efetivamente significado, que o professor esteja mobilizado a tomar consciência de sua atividade cognitiva, em direção à autorregulação e à transformação da sua práxis, num movimento metacognitivo do aprender.

Por sua vez, a metacognição pode ser considerada um elemento estruturante para a formação docente em serviço, isto é, ao movimento que leva ao conhecimento que se tem do próprio conhecer. A esse respeito Michael Polanyi afirmou: "I shall consider human knowledge by starting from the fact that *'we can know more than we can tell'*"¹ (1966, p. 4).

Na década de 70, Flavell (1979, p. 906) definiu a metacognição como o “conhecimento e cognição sobre o fenômeno cognitivo” ou ainda o conhecimento que se tem sobre os próprios processos cognitivos e seus produtos (1976). Segundo o autor, a metacognição, antes denominada de metamemória, metaatenção, metalinguagem, metaaprendizagem, é todo o movimento que a pessoa realiza para tomar consciência e controle dos seus processos cognitivos.

Autores como Flavell (1971), Brown (1987), Mateos (2001) quando se referem à metacognição apresentam duas estratégias básicas: a primeira é denominada consciência ou a tomada de consciência, isto é, quando há uma atividade a desenvolver, seja ela qual for. Por exemplo, para aprender a tocar piano, é necessário compreender a atividade a ser desenvolvida, as possibilidades e limitações da atividade em si, assim como conhecer as estratégias necessárias para que a atividade aconteça. A tomada de consciência é o início da atividade metacognitiva, mas é necessário ir além.

A segunda estratégia metacognitiva, o controle ou autorregulação, solicita da pessoa reflexão constante sobre suas ações. Exige planejamento, supervisão e avaliação do processo. Como por exemplo: “faço isso quando percebo que é o melhor caminho para obter o resultado que eu quero”. Quando redimensiono os meus objetivos, estou promovendo a autorregulação ou o controle da situação.

E para fechar o ciclo, apresentamos uma terceira estratégia metacognitiva, retirada dos trabalhos de Mayor, Suengas e Marques (1995), denominada auto-poiese, conceito adotado de Maturana e Varela (2001) para explicar a adaptação dos seres vivos, ou melhor, o autofazer-se. Essa estratégia complementa a ideia da tomada de consciência sobre a atividade de aprendizagem, sua regulação e a transformação necessária que o sujeito deve assumir a partir da experiência vivida, ou seja, dos significados que ele constrói.

É no exercício da tomada de consciência do que se sabe, pensa e sente que nos tornamos virtualmente aptos a exercer controle sobre nossa experiência (Portilho; Tescarolo, 2006). E continuando, transformarmos nossas práticas em vista de práticas mais eficazes e eficientes.

Este conceito, desenvolvido inicialmente por Flavell (1976) no campo da Psicologia, assumiu-se como um conceito cada vez mais interessante no domínio da educação escolar, à medida que se foram compreendendo as suas implicações educativas e reconhecendo o seu contributo para a reconfiguração das experiências de aprendizagens. É no âmbito deste processo de transposição de um conceito que deriva do campo da investigação psicológica para o campo da investigação educativa que o mesmo adquire pertinência e utilidade. Parte-se, assim, da identificação do conhecimento metacognitivo como um conhecimento que um indivíduo possui sobre o modo como funciona em termos intelectuais,

reconhecendo quer o seu potencial e as suas limitações cognitivas, quer as especificidades das tarefas a enfrentar e as estratégias que melhor poderão responder aos desafios colocados por essas atividades.

O processo metacognitivo instiga que cada um perceba o seu próprio processo de aprender, porém, com o compromisso de, ao olhar para si mesmo, reciprocamente sentir-se comprometido com o outro.

Portanto, a proposta da metacognição como condição fundamental para a formação continuada, estimula o professor a refletir sobre a escolha da profissão docente e o seu papel de pesquisador da própria prática. Nessa direção, deve ser considerado igualmente, o papel fundamental do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno, como é o objetivo do programa de formação apresentado aos professores nesta investigação.

2. O papel dos professores: Intervir e Interferir nas diferenças

Trata-se de uma conceção de educação em que o professor reconhece e valoriza o aluno como um produtor de sentidos já que no momento em que aprende o aluno atribui novos significados e sentidos ao mundo que o rodeia, transformando-se como pessoa. A aprendizagem nas escolas passa a ser entendida como o resultado possível do contato, do confronto e da problematização que se estabelece entre os alunos, vistos como sujeitos em desenvolvimento, e o património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes disponíveis entre esses alunos e os seus professores, no âmbito do processo de interlocução qualificada que estes animam (Cosme, 2009).

Não podendo desvalorizar a importância da participação dos alunos na definição das atividades e tarefas que, no espaço da sala de aula, lhes dizem respeito, e do seu envolvimento na definição de estratégias e da gestão dos recursos que são necessários à prossecução das atividades e das tarefas escolares e na avaliação do trabalho desenvolvido e dos seus resultados, torna-se imperioso pensar numa outra forma de organizar o ambiente escolar.

As escolas passam a ser vistas como contextos onde se entende que educar é permitir que alguém se afirme como pessoa, por meio das experiências pessoais e sociais que são suscitadas pela apropriação de uma fatia decisiva do património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes que se decidiu constituir como objecto de partilha no âmbito dos contextos escolares, dada a importância política, cultural e tecnológica que lhes é atribuída nas sociedades em que vivemos, alterando por completo o que se espera dos professores.

Neste caso, aprender visa tornar os alunos mais capazes de interpretar o mundo e a vida, de forma a poder agir de modo mais exigente e consciente, o

que se pode tornar possível se aquele processo de partilha e apropriação favorecer um processo de interpelação que faz com que os professores e os outros alunos assumam um papel decisivo neste âmbito, como interlocutores.

Entende-se a aprendizagem como um acto relacional com os colegas que vivem uma situação de aprendizagem idêntica, com os autores de obras, de propostas, de instrumentos e procedimentos vários que constituem o processo educacional e que justifica a existência e o papel da Escola como instituição de socialização cultural.

Nesta perspectiva, toda a aprendizagem é pessoal, mas ninguém aprende sozinho, pressuposto este que conduz a conceber as salas de aula como comunidades de aprendizagem, onde, por isso, os professores deixam de ser entendidos como alguém que detém o monopólio do saber, para passarem a ser vistos quer como interlocutores qualificados (Cosme, 2009), quer como agentes que contribuem decisivamente para que os alunos possam participar e aprender a participar na construção daquelas comunidades, intervindo e interferindo tantas vezes quantas as entendidas necessárias e desafiantes para a formação integral dos seus alunos.

3. Metodologia de pesquisa

A metodologia de pesquisa assentou num programa de formação contínua que convida o professor a ser um ativo investigador, desafiando-o para pesquisar a própria prática de sala de aula, num movimento metacognitivo. Esta dinâmica de investigação, desenvolvida a partir de um programa de formação/ação/investigação no pressuposto de que os atores em contexto, são portadores de saberes que em coletivo readquirem novas relevâncias e significados.

O quadro epistemológico é a abordagem qualitativa, na visão fenomenológica hermenêutica que, por sua vez, vem sendo usada na investigação-ação em educação como alternativa interpretativa de produção de conhecimento. Trata-se de uma abordagem que destaca os significados contextuais, a historicidade e a comunicação do conhecimento das ciências sociais e humanas. Ela emerge no campo das ciências da educação no sentido de dar conta da história e linguagem necessárias à compreensão desta área do conhecimento. A partir de uma atitude interpretativa em que o sujeito e objeto são melhor compreendidos por meio da linguagem, que é fruto tanto do pensamento, como das experiências práticas.

Para Triviños (1987), a intenção da fenomenologia é desvelar o fenómeno, não explicar e nem analisar, a partir de uma visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem nenhuma explicação ou interpretação causal. É a compreensão do mundo vivido, da experiência a partir do que é observado.

E Devechi (2010) destaca que, nas abordagens de cunho hermenêutico, o sujeito aparece como intérprete do “objeto”. As pesquisas sob essa perspectiva buscam desvelar subjetivamente os pressupostos implícitos nos textos, nos discursos e nas comunicações. Trata-se de uma busca pelos significados por meio da manifestação dos textos nos seus contextos históricos.

Sendo assim, a proposta fenomenológica hermenêutica, a partir da sua propunção em não apenas descrever e analisar as vozes, as falas e a linguagem dos sujeitos, em e no grupo, possibilita as condições para a interpretação do contexto, rumo à transformação da prática educativa, como se de um investigador coletivo se tratasse.

Os dados quantitativos foram sujeitos a um tratamento estatístico por meio do Programa SPSS 17 e a interpretação de conteúdo aos instrumentos de investigação em curso foi obtida pelo Programa WebQda, sendo que a técnica privilegiou frases ou segmentos de frases com conteúdo significativo para a pesquisa.

3.1. O Programa de formação/ação/investigação contínua

O programa de formação/ação/investigação contínua “Metacognição: construção da profissionalidade docente” foi desenvolvido em oito encontros, elaborados a partir do conceito de Grupo Operativo proposto por Pichon-Rivière (1991), que propõe ao grupo aprender a pensar na resolução das dificuldades criadas e manifestadas em e no grupo. A técnica dos Grupos Operativos tem como escopo “que seus integrantes aprendam a pensar em uma coparticipação do objeto de conhecimento, entendendo-se que pensamento e conhecimento não são fatos individuais, mas produções sociais” (Pichon-Rivière, 1991, p. 179).

A partir do objetivo de pesquisa foi desenhado este programa de formação/ação/investigação contínua que tem como preocupação a valorização e a ressignificação das aprendizagens profissionais com ênfase na tomada de consciência e regulação do papel docente, a partir do seguinte conjunto de temas:

1. Apresentação da Proposta e Organização do Grupo
2. Profissionalização Docente e Formação Continuada.
3. Docência: Interferir ou Intervir nas Diferenças?
4. Aprendizagem: estratégias e estilos
5. Prática Pedagógica e Estilos de Ensino do Professor Pesquisador.
6. Ambiente Educativo.
7. Avaliação e Registro.
8. Devolutiva.

Cada encontro iniciava-se com a revisão da tarefa realizada pelos professores participantes, durante a semana sobre o tema abordado no encontro anterior;

seguida de uma dinâmica grupal em direção à nova proposta de acordo com o elencado, anteriormente. Da proposta do dia, sustentada teoricamente e apresentada pela formadora, passava-se à roda de conversa com o intuito de reelaboração do tema em grupo. Tema, que cada um garantiria ir aprofundar e refletir a partir da sua prática, para apresentação da tarefa na sessão seguinte. O encontro finalizava-se com o preenchimento do questionário de avaliação metacognitiva, como contributo para a tomada de consciência e regulação de sua participação no dia.

3.2. *O contexto*

A pesquisa foi realizada em um agrupamento de escolas TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) localizado no Conselho de Gondomar, distrito do Porto/Portugal, que atende desde o pré escolar ao 3º Ciclo de escolaridade. Demograficamente caracteriza-se por um contexto sócio-cultural médio baixo, com nível de desemprego de 24,1%.

3.3. *Participantes*

O programa de formação contínua iniciou com 14 professores do II e III Ciclo, sendo 2 do sexo masculino; a partir do 4º Encontro, por motivo de saúde, uma das professoras saiu do grupo. Os participantes apresentam média de idade de 49 anos; o mais novo tem 38 anos e o mais velho 59 anos. O tempo de serviço deste grupo docente é de 25,6 anos, sendo que a média de exercício de funções no agrupamento é de 16,2 anos. As habilitações académicas correspondem a 77,6% com licenciatura, sendo destes 21,4 já tem mestrado. As áreas que os professores lecionam distribuem-se em Português (n=1); Matemática (n=1); Língua estrangeira (n=1); Educação Visual e/ou Tecnológica (n=3), Música (n=1), Educação Física (n=3), Português e Língua Estrangeira (n=4).

3.4 *Instrumentos de Pesquisa*

Muitos instrumentos de pesquisa foram elaborados para atender a multiplicidade de objetivos da pesquisa como um todo. Para este artigo se dará destaque a alguns instrumentos que respondem ao objetivo proposto, a ressignificação das aprendizagens, com ênfase na tomada de consciência e regulação do papel docente, no próprio ambiente educativo em que está o docente inserido, junto aos seus pares.

Sendo assim, neste artigo optamos por apresentar os dados parciais retirados das observações de sala de aula, os memoriais, os diários de ação, o Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem e os desenhos dos professores e alunos.

O Memorial foi a 1ª tarefa realizada pelo docente, em que registou os momentos mais importantes de aprendizagem que viveu e que teve relação com o(a) profissional que é hoje.

As observações de sala de aula foram realizadas durante uma das aulas de cada professor participante, com duração de 50 minutos e com a presença de 2 pesquisadores. O objetivo foi registrar as estratégias de ensino que o docente utilizou e as estratégias de aprendizagem do grupo de alunos.

No 3º Encontro, os professores receberam como tarefa a ser realizada durante a semana o “Diário de Ações”, uma ficha na qual deveriam descrever momentos de sala de aula onde interferiu e/ou interviu, justificando suas respostas e salientando o que foi mais fácil perceber – interferir ou intervir.

No 6º Encontro os professores fizeram o desenho a partir da instrução “onde se aprende” e solicitaram a pelo menos um aluno que fizesse o mesmo.

4. Discussão e interpretação dos dados

4.1. Os Memoriais

Para a interpretação da narrativa do professor foi determinante o conteúdo dos memoriais, uma vez que revelaram os momentos importantes de aprendizagem ocorridos na história de vida de cada um.

A análise categorial do discurso dos atores aconteceu a partir de 3 conceitos fundamentais:

- Memorial Descritivo: um relato das atividades ou do percurso profissional no qual não são descritos os movimentos corporais e intelectivos, ou seja, sem uma ação reflexiva.
- Memorial Descritivo Avaliativo: além de descritivo, expressa um julgamento sobre a atividade e a ação dos participantes envolvidos e contém critérios de avaliação (adjetivação como “bom” ou “mau”).
- Memorial Reflexivo: além de descritivo e avaliativo, relata como os participantes se relacionam entre si e com o objeto do conhecimento, destacando a ação do pensar, que visa a transformação da sua prática.

Num primeiro levantamento das categorias da narrativa presentes em 14 memoriais foi possível encontrar 1 do tipo descritivo, como o caso do P10: “Além de ser Professor de Educação Física sou treinador de HP há mais de 27 anos, aliás comecei na área do treino estava ainda a realizar a minha formatura”.

De acordo com a definição de memorial avaliativo foram identificados 2 exemplos conforme a transcrição abaixo:

Isso é muito importante. Passei quatro anos a ensinar a primária e foi muito gratificante, ensinei em EV e ET a diferentes estratos sociais e a muitos alunos de ensino especial (P8).

Quanto ao curso na Faculdade, apesar de não ter gostado lá muito, como eu queria mesmo ser professora de Francês, acabei por fazê-lo (P14)

Do total (n =14) dos memoriais, 11 foram categoriados como reflexivos, como é possível observar nas narrativas:

Recordo uma mão cheia de professores que me marcaram pela diferença: a abertura, o deixarem-nos aprender deduzindo, o partilhar de ideias, a fuga ao tradicional "debitar matéria", no silêncio de salas de aula que apenas era quebrado pela voz da professora ou quando esta (sim, não tive professores homens até aqui) chamava pelo nosso nome para respondermos a uma questão, cuja resposta era imediatamente registada na sua caderneta de avaliação. Outro fator de ansiedade (P1).

Um "t" e um "i", "ti"; um "t" e um "a", "ta". "Tia", arrisquei a medo. E com razão. Valente reguada. Mas foi graças a essa reguada que me tornei uma das alunas mais cumpridoras e tive direito à carteira junto do fogão de lenha, um privilégio nos dias frios de inverno (P3).

Globalmente todos os docentes destacaram a família como espaço privilegiado de aprendizagem não formal, como registado pela P5: "Tive a sorte de ter sido educada num tempo em que os meus pais se puderam dar ao luxo de querer apenas que eu fosse feliz". A escola, mais precisamente, o 1º Ciclo do Ensino Básico, foi o momento formal positivo ou não, mas crucial para a construção da aprendizagem e opção profissional para este grupo. O relato da P4 confirma sua escolha: "Hoje agradeço à professora Carlota que não sendo um bom exemplo acabou por ser determinante na construção da ideia do tipo de professora que não quero ser". Outro momento a ser destacado das narrativas é a entrada para a faculdade na fase adulta, onde há uma decisão consciente pela profissão docente, como é descrito pelo P1: "Mal entrei no curso, sabia que ia ser professora pois cerca de 90% dos estudantes que o acabavam enveredavam pelo ensino. Tinha vocação para tal? Sinceramente não sabia". Ainda sobre os momentos mais importantes de aprendizagem, todos salientam o espaço da sala de aula, em seus variados aspectos, como por exemplo a narrativa do P12 "aprendi muito no dia-a-dia com meus alunos através das dúvidas que colocavam".

4.2. O desenho

Também o desenho foi um instrumento essencial para a compreensão da narrativa docente. A instrução desta tarefa solicitava que cada um desenhasse "onde se aprende". Como é possível perceber, esta instrução está dirigida para os diferentes espaços físicos da aprendizagem. De acordo com a descrição dos dados pode-se observar que o mundo, a escola e a família foram os locais mais mencionados pelos docentes. No encontro 6, durante a discussão do desenho, percebeu-se uma certa inquietude perante uma linguagem nova para expressar suas ideias, conforme o relato do P3: "senti-me limitada a expressar-me através do desenho".

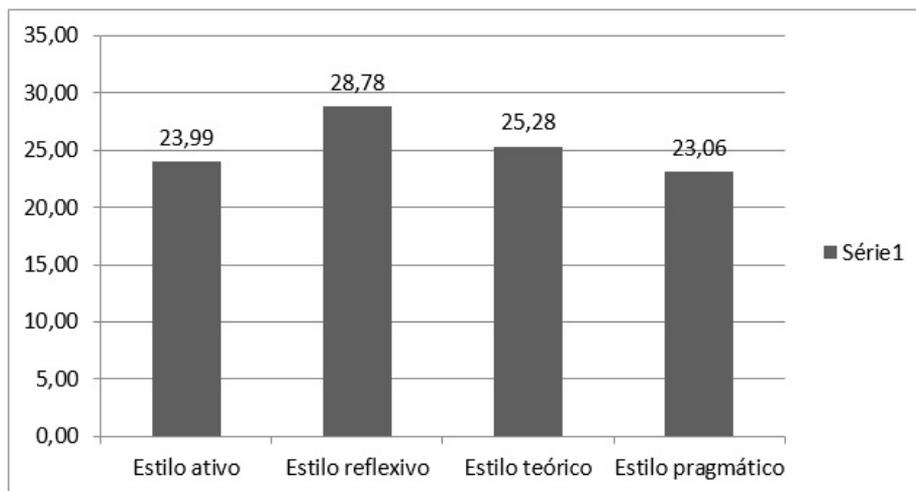
Na observação dos desenhos dos alunos destaca-se a escola e a sala de aula como os locais de aprendizagem. Um aluno do 6º ano remete-se para a escola enquanto espaço formal de aprendizagem, ao escrever atrás do seu desenho: "Porque é o sitio mais comum de se aprender". Agora, quando cruzados os resultados dos desenhos e das narrativas docentes salienta-se o predomínio da educação formal representada pelo edifício escolar, como a P5 expressa no mesmo encontro: "tive necessidade de pôr a sala. Uma sala com projetor (que não parece), um computador, uma televisão com 2 antenas para que perceberem".

É importante destacar o processo realizado na aplicação do desenho com os alunos. A maioria dos professores deteve-se a simples execução da tarefa solicitada, enquanto 2 docentes foram além, ao instigar os alunos a refletirem sobre o desenho que realizaram, bem como de seus pares.

4.3. Questionário de Estilos de Aprendizagem

No Questionário de Estilos de Aprendizagem onde cada professor assinalou as características com que se identificava em diferentes situações de aprendizagem, observa-se no Gráfico 1 que o estilo predominante deste grupo docente foi o reflexivo, seguido pelo teórico, ativo e pragmático.

Gráfico 1: Quadro geral dos Estilos de Aprendizagem

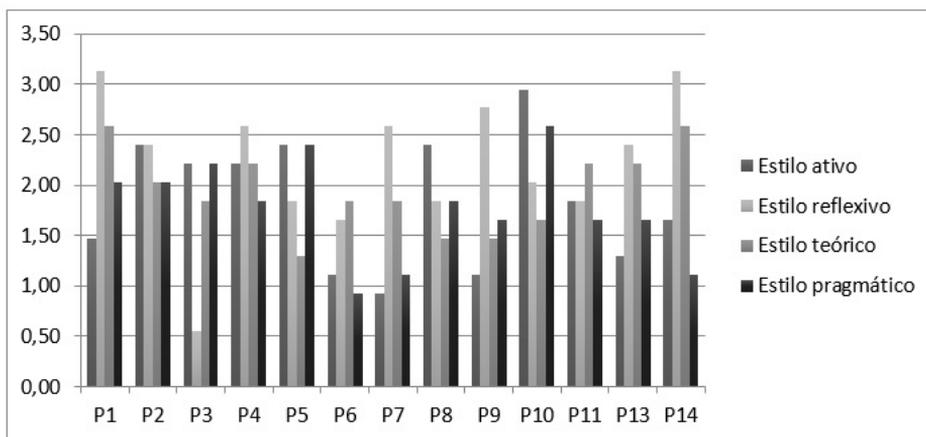


Fonte: A Pesquisa, 2014.

Na visualização gráfica é possível observar um certo equilíbrio entre os estilos de aprendizagem, todos presentes no perfil dos docentes denotando uma tendência para a flexibilidade na hora de aprender, segundo os próprios participantes.

O Gráfico 2 apresenta de maneira mais detalhada os estilos de aprendizagem por professor.

Gráfico 2: Estilos de Aprendizagem por professor



Fonte: A Pesquisa, 2014.

Observa-se no Gráfico 2 a presença de características de todos os estilos de aprendizagem em todos os professores da amostra, mas é relevante destacar o predomínio do estilo de aprendizagem reflexivo, principalmente em 7 professores, como é o caso do P1, P2, P4, P7, P9, P13 e P14.

No entanto, do total de professores (n=14) um realce para o P3, que em relação aos demais, foi o professor que apresentou o índice mais baixo de características do estilo reflexivo, o que acaba por sobressair no conjunto do grupo.

As características do estilo teórico foram mais assinaladas por 2 professores (P6 e P11). O estilo ativo foi destaque no perfil dos professores P2, P3, P5, P8 e P10. E o estilo pragmático apareceu com predomínio para o P3 e P5.

4.4. Diário de Ações

O Diário de Ações foi respondido por 12 professores. Desse total, foram apontadas 39 ações onde houve interferência e 43 ações de intervenção, sendo que 8 professores registraram as suas ações com justificativas.

É importante destacar que esta foi a tarefa que mais mobilizou o grupo durante a semana devido, quer à similaridade fonética quer mesmo à significação entre os 2 termos.

Foi possível observar que dos 12 professores, 7 apresentaram dificuldade em distinguir os 2 conceitos, necessitando retomá-los no encontro da devolutiva.

Outros 5 docentes descreveram ações de ambos os termos com a expectativa prevista, como os exemplos de interferência relatados a seguir:

...não tendo surtido muito efeito a minha intervenção, pois os ânimos dos alunos estavam muito exaltados, fui forçada a interferir separando-os por momentos (P11).

...não permiti, por questões de tempo, que todos os alunos dessem os seus exemplos relativamente a datas (P1).

Durante uma atividade prática, vários alunos levantaram-se para mostrar os trabalhos, interfeiri pois senti necessidade de por ordem na sala de aula (P9).

Os dados indicam que 5 docentes descreveram ações de ambos os termos com a adequada compreensão, sendo o tempo (P1) e o comportamento fatores que reforçam as ações de interferência (P11 e P9) para este grupo de professores.

Da mesma forma, as ações de intervenção são facilmente detectadas nos relatos:

...consegui motivá-lo, incentivar a sua participação, dar-lhe atenção sem que os outros se tenham sentido excluídos (P3).

Depois dos alunos controlarem a frequência cardíaca após três minutos após a corrida e o exercício perguntei-lhes que conclusão podiam tirar sobre a diferença de valores obtida (P6).

... o aluno pediu-me opinião sobre o meu preferido, logo lhe devolvi a pergunta, ao qual me respondeu que gostava de 2... Sugeri que tentasse juntar as 2 ideias em uma só (P9).

Nestes relatos observa-se que o respeito pela individualidade, a tomada de consciência da atividade e a reflexão para a tomada de decisão são características de ações de intervenção apresentadas por estes professores.

4.5. As observações de sala de aula

As observações de sala de aula permitiram identificar em 10 professores (n=13) o predomínio de estratégias de ensino que privilegiam a oralidade do professor, o cumprimento de regras e normas na gestão da sala de aula comuns à cultura escolar, a utilização dos meios tecnológicos de forma intensa e generalizada, repercutindo na conduta dos estudantes um mimetismo da conduta do professor.

Não vou responder aos meninos que não levantam o dedo. Porque estão a falar se não dei autorização? (P9).

Vamos ver se vocês entendem. Não é isto que eu quero. Lê o que eu disse. Não pode estar a espera da professora (P8).

As narrativas apresentadas por estes professores sugerem que o fazer de sala de aula é uma ação mecânica e repetitiva, onde o docente não se planifica tendo em conta as diferenças das turmas, numa lógica de racionalidade técnica.

Segundo a afirmação de Contreras (2002) o modelo dominante de atuação dos professores é a racionalidade técnica, indicando que a prática docente consiste na aplicação de um conhecimento teórico e de técnicas, derivadas de pesquisa científica, para solucionar de maneira instrumental os problemas; instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que afirmam conseguir os resultados desejados.

O professor, diante de um problema e/ou objetivos a serem alcançados, seleciona dentro de seu repertório o conhecimento e a técnica que melhor se adapta à situação e o aplica, esquecendo que o “problema” é anterior à solução técnica. O professor do conhecimento técnico é aquele que aplica a técnica, os conhecimentos adquiridos, predominantemente, tal como os adquiriu, sem a habilidade de os modificar, de criar outros recursos diante da situação que se apresenta.

O que, aparentemente, parece ser uma dificuldade de aprendizagem, pode ser decorrência de uma inadequada metodologia ou escolha de recursos, levando o aluno a um desempenho acadêmico baixo. Assim sendo, a mera aplicação de técnicas para excluir a dificuldade de aprendizagem, pode não ser efetiva, pois as causas são múltiplas exigindo-se que os docentes debruçem o seu olhar para a especificidade de cada situação de sala de aula podendo encontrar respostas distintas ainda que provisórias.

Os outros três professores apresentaram estratégias de ensino direcionadas à aprendizagem do aluno, considerando as diferenças entre eles e estimulando a reflexão sobre a ação.

A formação reflexiva propõe a preparação e a formação de professores “que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (Nóvoa, 1995, p.27). Ora, considerar os professores como protagonistas de seu desenvolvimento profissional presume a concepção de profissionais autores da sua prática e da sua profissionalidade, deixando de conceber as leis, o Estado e as escolas como únicos detentores e possibilitadores do desenvolvimento profissional docente, numa lógica de sabedoria prática.

O professor da sabedoria prática é aquele que não precisa de se orientar somente pela aplicação de regras, técnicas e instrumentos teóricos específicos que regulem a sua ação pois ele já os tem interiorizados. Esta interiorização é garantia da orientação da sua ação, possibilitando-lhe formas diversificadas e criativas

de utilização segundo os seus interesses e as suas necessidades. A *phrónesis* ou sabedoria prática, como se encontra em algumas traduções, remete em primeiro lugar à filosofia prática, na qual, segundo Berti (1998), a verdade não é o fim e sim, um meio para a ação no tempo presente. Ainda complementa que a prática deriva das ações, da *práxis*, cujo princípio está na escolha do ser humano.

Conclusão

Os resultados a apresentar advêm da triangulação dos instrumentos e técnicas utilizadas e considera-se como uma das principais conclusões desta investigação o reconhecimento da possibilidade do docente se entender como um pesquisador da sua prática pedagógica.

Os professores participantes revelaram um importante envolvimento na relação interpessoal durante os encontros de formação/ação/investigação contínua e uma forte consciência crítica na concretização das atividades realizadas no âmbito da sua ação pedagógica.

A narrativa de caráter reflexivo esteve presente na maioria dos memoriais realizados como tarefa do 1º encontro, denotando o envolvimento do docente na atividade proposta. Os relatos evidenciaram a família e a escola como locais de aprendizagens estruturantes e significativas, que acabam por influenciar a ação profissional.

O mesmo foi percebido no Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem, em que o grupo de professores afirmou ter os estilos de aprendizagem reflexivo, teórico, ativo e pragmático desenvolvidos quase com a mesma intensidade, referendando a teoria e as investigações na área (Portilho, 2011), que salientam o equilíbrio dos estilos como um indicador de aprendizagens flexíveis e de qualidade.

A reflexão também esteve presente nos relatos docentes quando exemplificaram ações de intervenção em sala de aula, diferentemente das ações de interferências (mais utilizadas) realizadas com relação ao comportamento inadequado dos alunos ou quando se sentiram pressionados com relação a falta de tempo no desenvolvimento dos conteúdos.

A tarefa do 6º encontro solicitava que o professor aplicasse com um aluno o desenho “onde se aprende”. Dois professores aplicaram a atividade com a turma toda de alunos. Essa atitude parece indicar a curiosidade despertada nos docentes de expandirem a atividade com o intuito de conhecerem e refletirem sobre a realidade onde atuam e não ficarem no cumprimento simples da tarefa.

No mesmo desenho foi observado que em relação à forma como os alunos se apropriam do conhecimento é, sem dúvida, a escola o local privilegiado para o efeito. Este tema foi representado pelo desenho de 74 alunos num universo de 101 alunos, enquanto 14 referem especificamente a sala de aula e os professores como promotores da aprendizagem.

É interessante verificar que apesar dos professores considerarem que os alunos não respeitam a escola como local onde devem aprender, os alunos reconhecem na escola, a instituição por excelência de transmissão de conhecimento e local privilegiado de aprendizagem atribuindo à figura do professor, o papel do "sabedor", aquele que ensina e que "faz aprender".

E por fim, foi possível reconhecer que a voz deste grupo docente revela uma prática pedagógica ainda vinculada a centralidade do professor, em que a racionalidade técnica prevalece, em detrimento das ações referentes a sabedoria prática, quando a reflexão não fica apenas no desejo, mas efetivamente é concretizada.

Notas

¹ Devo considerar o conhecimento humano começando pelo fato de que sabemos mais do que podemos constatar.

Referências Bibliográficas

- Bert, E. (1998). *As razões de Aristóteles*. São Paulo: Loyola
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. In F.Weinert y R.Kluwe (eds), *Metacognition, Motivation and Understanding*. (pp. 65-116). Hillsdale: LEA.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. In F.Weinert y R.Kluwe (eds), *Metacognition, Motivation and Understanding*. (pp. 65-116). Hillsdale: LEA,
- Contreras, J. (2002). *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- Devechi, C. P. V (2010). A racionalidade comunicativa de Habermas e a possibilidade de crítica e objetividade na produção do conhecimento educacional empírico. *Revista Linhas Críticas*, 16 (31), 259-273.
- FlavelL, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14, 272-278.

- Flavell, J.H. (1976). "Metacognitive aspects of problem solving", in Resnick, L.B. (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavel, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A new area of cognitive- developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: Aique.
- Maturana, H. & Varela, F. (2001). *A Árvore do Conhecimento*. As bases biológicas da compreensão humana. (9ª Ed). São Paulo: Palas Athena.
- Mayor, J; Suengas, A. & Marques, J.G. (1995). *Estrategias Metacognitivas*. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis.
- Marcelo, G. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Meirieu, P. (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula: O fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Decidir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- Pichon-Rivière, E. (1991). *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Portilho, E. M.L.; Tescarolo, R. (2006). *Metacognição e Ética Planetária*. Trabalho apresentado no VI ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria (CD-ROM).
- Portilho, Evelise (2011). *Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: WAK.
- Schön, D.A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, 21(73), 209-244.
- Trivinos, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Evelise Portilho

PUCPR/Brasil
evelisep@onda.com.br

Ariana Cosme

ariana@fpce.up
FPCE da Universidade do Porto/Portugal

Maria de Fátima Lemos

lemosoares@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara/Portugal

Filomena Correia

Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara/Portugal
correia.af66@gmail.com

Correspondência

Ariana Cosme
FPCE da Universidade do Porto
Rua Alfredo Allen, s/n
4200-135 Porto, Portugal

Data de recepção: Dezembro 2015

Data de avaliação: Março 2016

Data de publicação: Julho 2016