



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

**UM OLHAR SOBRE AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS À LUZ DO
MÉTODO ATIVO: POSSIBILIDADES DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DA
PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Alda Leila Santos Baldez

Lajeado, novembro de 2017

Alda Leila Santos Baldez

**UM OLHAR SOBRE AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS À LUZ DO
MÉTODO ATIVO: POSSIBILIDADES DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DA
PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa: Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Neumann Martins

Lajeado, novembro de 2017

Alda Leila Santos Baldez

**UM OLHAR SOBRE AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS À LUZ DO
MÉTODO ATIVO: POSSIBILIDADES DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DA
PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

A banca examinadora aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Ensino na linha de pesquisa Formação de Professores.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvana Neumann Martins - Orientadora
Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner
Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

Prof. Dr. Rogério José Schuck
Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

Lajeado, novembro de 2017

Dedico esta Dissertação à minha mãe, Rita Santos Baldez (in memoriam), que me permitiu vir a este mundo e me despertou, por seu exemplo, a descobrir o fascinante itinerário da docência. Ao meu pai, José Baldez (in memoriam), pelo amor incondicional e acolhimento amoroso em todas as horas de sua existência terrena.

Dedico também aos meus filhos, Caio e Ricardo, minha melhor parte, estímulo permanente do meu autodesenvolvimento. E ao meu marido, Paulo Affonso, pelo incentivo para realização deste sonho. Minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao Mestre Jesus, pela permissão a mim concedida para que eu concretizasse o meu plano. Gratidão.

Aos meus companheiros de jornada terrena em todos os âmbitos de minha vida profissional, pessoal e acadêmica, com destaque aos professores que tive e à minha orientadora Profa. Dra. Silvana Neumann Martins, por acolher minhas intenções e disponibilizar-se a apoiar-me ao longo do mestrado.

À escola Dom Geovanni Maria Sanna e todo seu corpo técnico, gestor e docente. Minha eterna gratidão às professoras desta escola, pois sem elas este trabalho não seria realizado.

Às minhas amigas Aline Diesel e Shirley Carvalho, pelo apoio constante e iluminação, quando o caminho ficava escuro.

Aos professores Dr. Rogério Schuck e Dra. Suzana Feldens Schwertner que, de forma rica e amorosa, contribuíram com este trabalho por ocasião da sua qualificação, fornecendo incentivo e sugestões para melhorá-lo.

Agradeço, por fim, a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização deste trabalho.

RESUMO

As transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas, ocorridas nas últimas décadas, têm impactado de forma significativa a vida das pessoas, as relações estabelecidas entre elas, o mundo do trabalho e, por conseguinte, a escola. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço político, tem, além de sua função social, o seu processo educativo igualmente impactado. Assim, na tentativa de buscar adequar-se às mudanças, é desafiada a alterar também as práticas tradicionais que a caracterizam, demandando de professores e professoras, na contemporaneidade, novas formas de pensar os processos de ensino e de aprendizagem para atender aos estudantes deste momento histórico. Diante disso, a presente pesquisa propôs-se a analisar as possibilidades de (re) significação da prática docente no Ensino Fundamental a partir do olhar sobre as estratégias pedagógicas à luz do método ativo em uma escola de Educação Básica situada na cidade de São Luís-MA. A abordagem teórica que a substanciou versou sobre a formação docente com base nos pressupostos de Silva (2010); Cortella (2014); Brito (2007); Cunha (2013); Hengemühle (2014); Schön (1995); Tardif (2010); Tardif e Lessard (2014); Nóvoa (2009); sobre os saberes da docência, segundo Hengemühle (2014); Tardif e Lessard (2014); Werthein (2000); Tardif (2010); Berbel (2011); Freire (2015); e sobre o método ativo, tendo como suporte Freire (2015); Berbel (2011); Abreu (2009), Dewey (1979); Medeiros (2014); Moran (2015); Vickery et al. (2016); Pereira (2012); e Santos (2010); Este estudo teve, como sujeitos de pesquisa, sete professoras do Ensino Fundamental. *A priori*, foi realizada uma intervenção pedagógica por meio de um curso de formação continuada pautado no método ativo e, simultaneamente, o acompanhamento dessas docentes. Ao final, foram avaliadas duas professoras a fim de verificar a ocorrência, ou não, de (re) significação da prática docente. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, com procedimentos técnicos de estudo de caso e com aproximação dos pressupostos da pesquisa-ação. Os dados foram coletados por meio de questionário, planos de aula e diário de bordo e foram analisados com base na técnica da análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiuzzi (2013). Da análise dos dados emergiram três categorias: a) As concepções das professoras sobre ensino e aprendizagem, b) A atribuição de sentidos pelas professoras durante a formação e c) As repercussões da formação continuada na prática docente. Os resultados evidenciaram a significação e ressignificação das práticas por meio da adoção de estratégias pedagógicas que tinham como foco a

ação e o protagonismo do estudante, além de intencionalidade pedagógica e clareza de propósitos manifestadas no planejamento de situações de aprendizagem, a partir do método ativo.

Palavras-chave: Formação docente. Estratégias pedagógicas. Método ativo. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The social, economic, political, cultural and technological transformations that have occurred in the last decades, have had a significant impact on people's lives, the relations established between them, the world of work and, as consequence the school. In this sense, the school, as a political space, has, besides its social function, its educational process, equally impacted. And, in an attempt to adapt itself to changes, it also changes the traditional practices that characterize it, demanding of teachers in contemporaneity, new ways to thinking about teaching and learning processes to attend the students of this historical moment. Thus, the present research proposed to analyze the possibilities of (re)signification of the teaching practice in Elementary School from the look on the teaching strategies in light of the active method in a school of Basic Education located in the city of São Luís-MA. The theoretical approach that substantiated it versed about teacher training based on the assumptions of Schön (1995); Nóvoa (2009); Tardif (2010); Hengemühle (2014); the knowledge of teaching Tardif (2014); Freire (2015); and about active method Berbel (2011); Freire (2015); Abreu (2009); Dewey (1979); Medeiros (2014); Santos (2010); Pereira (2012). This study had as subjects of research, seven Elementary School teachers. *A priori*, was done one pedagogical intervention by means of a continuing education course based on the active method and, in the same moment the accompaniment of these teachers. At the end, two teachers were evaluated in order to verify the occurrence, or not of (re)signification of the teaching practice. It is a research with a qualitative approach, with technical procedures of case study and with approximation of the presuppositions of action research. The data were collected through a questionnaire, lesson plans and logbook and were analyzed based on the discursive textual analysis technique proposed by Moraes e Galiazzi (2013). From the data analysis emerged three categories: a) The conceptions about teaching and learning, b) The attribution of meanings by the teachers during the training and c) The repercussions of continuing education on teaching practice whose results showed the re-signification of the practice through the adoption of pedagogical strategies that had as focus the action and the protagonism of the student, besides the obvious clarity of purpose manifested in the planning of learning situations, from the active method.

Keywords: Teacher Training. Pedagogical Strategies. Active Method. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada atual da escola	48
Figura 2 - Vista aérea da escola.....	49
Figura 3 - Área interna da escola	50
Figura 4 - Sequência didática.....	87
Figura 5 - <i>Checklist</i> de validação	94
Figura 6 - Trabalhando medidas de capacidade	109
Figura 7 - Atividade fora da sala de aula.....	110
Figura 8 - Exposição de maquetes.....	110
Figura 9 - Exposição de maquetes.....	111
Figura 10 - Aula-campo no rio	112
Figura 11 - Aula-campo no rio.....	113
Figura 12 - Aula-campo no centro histórico.....	114
Figura 13 - Mural de sala.....	116
Figura 14 - Percurso de P4	131
Figura 15 - Percurso de P6	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo do percurso da pesquisa.....	47
Quadro 2 - Ano de conclusão do Ensino Superior	53
Quadro 3 - Oficina 1	60
Quadro 4 - Oficina 2	61
Quadro 5 - Oficina 3	63
Quadro 6 - Oficina 4	64
Quadro 7 - Oficina 5	66
Quadro 8 - Plano de aula de P1 antes da intervenção pedagógica	72
Quadro 9 - Plano de aula de P2 antes da intervenção pedagógica	72
Quadro 10 - Plano de aula de P3 antes da intervenção pedagógica	73
Quadro 11 - Plano de aula de P4 antes da intervenção pedagógica	73
Quadro 12 - Plano de aula de P5 antes da intervenção pedagógica	74
Quadro 13 - Plano de aula de P6 antes da intervenção pedagógica.....	74
Quadro 14 - Plano de aula de P7 antes da intervenção pedagógica.....	75
Quadro 15 - Estratégia que mais auxilia na aprendizagem.....	81
Quadro 16 - A maior dificuldade ao planejar aulas.....	84
Quadro 17 - Levantamento de expectativas.....	90
Quadro 18 - Plano de aula de P4 após a intervenção pedagógica	120
Quadro 19 - Plano de aula de P4 após a intervenção pedagógica	121
Quadro 20 - Plano de aula de P6 após a intervenção pedagógica	127
Quadro 21 - Plano de aula de P6 após a intervenção pedagógica	128

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ABORDAGEM TEÓRICA	24
2.1 Das concepções às práticas: a formação de professores em foco	24
2.2 Saberes da docência e formação humana	28
2.3 O método ativo e formação da autonomia	31
2.3.1 Bases do método ativo	33
2.3.2 Tipos de estratégias	38
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	43
3.1 Caracterização da pesquisa	44
3.2 Delineamento e contexto da pesquisa	46
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	50
3.4 Instrumentos de produção de dados.....	54
3.5 Intervenção Pedagógica - Curso de Formação Continuada “Dia de Pensar”	56
3.6 Análise de dados	67
4 RESULTADOS E ANÁLISES	69
4.1 Categoria 1- As concepções sobre ensino e aprendizagem	69
4.2 Categoria 2- A atribuição de sentidos pelas professoras durante a formação	87
4.2.1 O saber escolar	88
4.2.2 Liberdade dos corpos	96
4.2.3 O despertar das possibilidades	100
4.3 Categoria 3- As repercussões da formação continuada na prática docente das professoras.....	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS.....	143

APÊNDICES	147
APÊNDICE A - Termo de Anuência da Instituição de Ensino	148
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido	149
APÊNDICE C - Questionário inicial para as professoras	150
APÊNDICE D - Diário de Bordo	153
ANEXOS	156
ANEXO A - Certificado	157
ANEXO B - Kit de sobrevivência docente	158
ANEXO C- Plano de aula de P1 antes da intervenção pedagógica(transcrito no QUADRO 8)	159
ANEXO D- Plano de aula de P2 antes da intervenção pedagógica(transcrito no QUADRO 9)	160
ANEXO E - Plano de aula de P3 antes da intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 10)	161
ANEXO F - Plano de aula de P4 antes da intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 11)	162
ANEXO G - Plano de aula P5 antes da intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 12)	163
ANEXO H - Plano de aula de P6 antes da intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 13)	164
ANEXO I - Plano de aula de P7 antes da intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 14)	165
ANEXO J- P4 Plano de aula de P4 após a intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 18)	166
ANEXO K - Plano de aula de P4 após a intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 19)	167
ANEXO L - Plano de aula de P6 após a intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 20)	168
ANEXO M - Plano de aula de P6 após a intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 21)	169

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm impactado de forma significativa a vida das pessoas, as relações estabelecidas entre elas, o mundo do trabalho e, por conseguinte, a escola. Esta última talvez seja a que mais tem sido “sacudida”, dada a solidez histórica de sua estrutura.

A existência da escola está, desde as civilizações primitivas, diretamente ligada à sobrevivência da sociedade dada a sua função cultural de transmitir os usos e costumes e, sobretudo, a cultura letrada de geração a geração. Todavia, se um estudante de hoje pudesse ser transportado para uma escola de três séculos atrás, é pouco provável que se defrontasse com um ambiente muito diferente do que lhe é familiar e conhecido na atualidade.

Alguns aspectos poderiam ser diferentes, contudo, de maneira geral, do ponto de vista físico, o cenário seria mais ou menos assim: uma sala com cadeiras enfileiradas, uma mesa à frente com um adulto a conduzir as atividades, um quadro e objetos escolares em geral, tais como livros e cadernos, dentre outros. Do ponto de vista de organização do ambiente, existem hoje outras configurações de sala de aula, contudo, o destaque que faço aqui relaciona-se com a predominância desse modelo e suas representações.

Diante do cenário descrito, faz-se necessário trazer à tona a seguinte reflexão: seria somente esse o ponto comum da escola do século XXI com a escola de três séculos atrás? E do ponto de vista político, tecnológico, social, institucional,

pedagógico, metodológico e, sobretudo, dos sujeitos históricos que a compõem, há similaridade?

Com base nas reflexões suscitadas, acredito ser importante destacar que a escola, enquanto espaço político, tem sua função social diretamente impactada à medida que as transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas ocorrem. Assim, não apenas a escola é afetada pelas mudanças que ocorrem na sociedade, mas também o processo educativo é igualmente impactado.

Dessa forma, a escola, na tentativa de buscar adequar-se às mudanças, é desafiada a alterar também as práticas tradicionais que a caracterizam, demandando de professores e professoras, na contemporaneidade, novas formas de pensar os processos de ensino e de aprendizagem para atender aos estudantes deste momento histórico.

Importa salientar que, historicamente, a escola, numa perspectiva tradicional, esteve atrelada à cultura do ensino, ao como ensinar. Embora essa realidade não tenha mudado significativamente, observo que hoje há uma busca em saber como se aprende, para, a partir disso, se poder repensar o ensino. Tarefa nada fácil para os professores e professoras na atualidade.

Agrega-se a esses argumentos o fato de que a educação, como possibilidade de construção da cidadania, como perspectiva de aprendizagem com qualidade social para todos e como formação de professores e professoras, tem sido tema recorrente e muito discutido atualmente. A educação em sentido macro, e a escola em sentido restrito, coexistem em meio à contradição de ter professores e professoras formados em modelos tecnocráticos de caráter instrumental, voltados para o saber-fazer (BRITO, 2007), atuando numa realidade complexa e cheia de contradições, o que causa um descompasso entre formação e atuação.

Para corroborar essa ideia, apresento as contribuições de Bauman (2009), quando este contrasta o estágio atual da humanidade, denominado de líquido, com o anterior, denominado de sólido. Para ele, estágio sólido corresponde a um período em que a durabilidade era a lógica, e os conhecimentos adquiridos pelo sujeito davam suporte à resolução de problemas pelo resto da vida, haja vista os contextos previsíveis e duráveis em que vivia. Já o estágio líquido é, segundo Bauman (2009),

a condição sócio-histórica da contemporaneidade, e é caracterizado pela fluidez e incerteza, em que a imprevisibilidade é a palavra de ordem.

Assim, nesse cenário em que permanente é tão somente a impermanência, situa-se a educação contemporânea e, mais precisamente, a escola com seus processos, os sujeitos que a constituem, as relações docente-estudante-conhecimento e as práticas pedagógicas, levanto algumas reflexões: Qual o caminho a seguir? Quais os desafios que se colocam à pedagogia e, por conseguinte à formação docente? Posto que a modernidade líquida (BAUMAN, 2009) impõe a necessidade de uma nova pedagogia que seja capaz de lidar com o conhecimento da forma como ele se apresenta, ou seja, transitória e volátil, não mais sólido e útil para “sempre”, como no estágio denominado por Bauman (2009), como sólido?

A partir dessa reflexão, é possível inferir que, em oposição às experiências pedagógicas “sólidas” e conteudistas, as atuais demandas sociais exigem do docente uma nova postura e o estabelecimento de uma nova relação com o conhecimento. Com efeito, essas exigências implicam em novas aprendizagens, no desenvolvimento de novas competências, em alteração de concepções, ou seja, na construção de um novo sentido ao fazer docente, imbuído das dimensões ética e política (BASSALOBRE, 2013).

Assim, as contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea trazem em seu bojo a exigência de um novo perfil docente. Daí a urgente necessidade de repensar a formação de professores e professoras, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, transpondo, assim, a racionalidade técnica de um fazer instrumental para uma perspectiva que busque sua ressignificação, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica.

Aqui cabe destacar que o exercício da docência é plural e multifacetado, posto que se dá numa situação de relação da qual participam sujeitos históricos inseridos em condições sociais de ensino. Em razão disso, é preciso que os saberes necessários ao exercício da docência na atualidade articulem-se às várias dimensões da prática educativa, uma vez que esta se fundamenta em concepções sobre o ensino, a aprendizagem, o objeto do conhecimento, o estudante, bem como

sobre o contexto em que este está inserido (BRITO, 2007).

Dessa perspectiva, é possível inferir que os saberes necessários ao ensinar não se restringem ao conhecimento dos conteúdos das disciplinas. Quem leciona sabe muito bem que, para ensinar, conhecer o conteúdo é fundamental, mas reconhece também que este é apenas um dos aspectos desse processo.

Depreendo ainda dessa ideia que a prática docente materializa um percurso muito singular de cada sujeito no movimento de tornar-se professor ou professora e é constituída de diferentes saberes imbricados de concepções históricas. Com efeito, é ainda muito comum a influência do método tradicional de ensino, centrado no professor e na transmissão de conteúdos, em que os estudantes mantêm uma postura passiva, apenas recebendo e memorizando as informações para sua reprodução, quando demandados.

Não obstante, identifico que, por vezes, professores e professoras manifestam insatisfação com o modo de funcionamento de sua sala de aula, com o comportamento de seus estudantes e com a aprendizagem destes, porém, nem sempre conseguem associar esse cenário à sua prática pedagógica. É mais comum que as justificativas recaiam sobre os próprios estudantes e sobre a família destes.

Essa insatisfação talvez exista porque o docente não é indiferente a esse cenário, lançando mão de inúmeras estratégias pedagógicas com objetivo de mudar essa realidade. Todavia, o cenário não se altera. Assim, é possível identificar um desalinhamento que se reproduz em inúmeros contextos escolares e pode ser fortalecido pela ausência do exercício de reflexão sobre sua ação (SCHÖN, 1995).

Um exemplo que evidencia essa condição reside nos discursos comumente verbalizados por docentes e estudantes. Estes últimos reclamam das aulas rotineiras, enfadonhas e pouco dinâmicas, ao passo que os docentes destacam a frustração pela pouca participação, pelo desinteresse e desvalorização por parte dos estudantes em relação às aulas e às estratégias criadas para chamar sua atenção.

Não raro, percebo também a utilização de recursos tecnológicos durante as aulas com o objetivo de responder a essa situação incômoda e dual de posições, todavia, o cenário de insatisfação de ambas as partes permanece, considerando

que, sozinha, a tecnologia não garante aprendizagem, tampouco transpõe velhos paradigmas. E, nessa mesma lógica, situam-se as estratégias pedagógicas, dado que elas podem tanto favorecer uma aprendizagem significativa como a memorização e a reprodução, dependendo da intencionalidade pedagógica dos professores e professoras, da concepção destes e da abordagem escolhida.

Dentro desse panorama, a aprendizagem significativa (MOREIRA, 2012) acontece quando há atribuição de novos significados pelo estudante a partir da proposição de materiais e condições potencialmente significativas.

Isso posto, acredito que um dos caminhos viáveis para intervir nessa realidade resida em oportunizar aos professores e professoras refletirem na e sobre a sua prática pedagógica, a fim de que possam construir um diálogo entre suas ações e palavras, bem como sobre outras formas de mediação pedagógica.

Ademais, qualquer ação proposta com a intenção de ensinar deve ser pensada na perspectiva daqueles que dela participarão e que, via de regra, deverão apreciá-la. Desse modo, no planejamento, a organização de situações de aprendizagem deverá ser focada nas atividades dos estudantes, posto que a sua aprendizagem e a sua formação são o objetivo principal da ação educativa.

Com base no explicitado, surge a necessidade de os docentes buscarem novos caminhos e novos métodos de ensino que tenham como foco não apenas o ensino, mas também, e, sobretudo, a aprendizagem. Caminhos e métodos que foquem no protagonismo dos estudantes, de modo que favoreçam a motivação e promovam a sua autonomia. Assim, atitudes como oportunizar a escuta aos estudantes, valorizar suas opiniões, exercitar a empatia, responder aos questionamentos, encorajá-los, dentre outras, são favorecedoras da motivação (BERBEL, 2011) e da criação de um ambiente favorável à aprendizagem.

É nessa perspectiva que se situa o método ativo como uma possibilidade de efetivação dessa abordagem, na medida em que possibilita o deslocamento da perspectiva do professor (ensino) para o estudante (aprendizagem), tomando este último, centro do processo educativo, e o primeiro como seu mediador. Essa ideia é corroborada por Freire (2015) ao se referir à educação como um processo que não é realizado por outrem, ou pelo próprio sujeito, mas que se realiza na interação entre

sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões. Importa destacar que, neste trabalho, a utilização da expressão método ativo é tomada como sinônimo de metodologia ativa.

Em contraposição ao método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso. Os estudantes passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, assumem um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento.

Com base nesse entendimento, o método ativo, ou metodologia ativa, é um processo que visa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo (BASTOS, 2006, apud BERBEL, 2011). Assim, é possível inferir que, enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do professor, no método ativo os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa, mediado pelo docente.

Com efeito, essa mudança não é simples de ser efetivada, considerando que toda metodologia de ensino e de aprendizagem parte de uma concepção de como o sujeito aprende. Dessa forma, cada um de nós, no seu percurso formativo, quer como estudante, quer como professor, age em consonância com as concepções de educação e de aprendizagem que possui, que construiu ao longo do seu percurso formativo, profissional e pessoal. Sendo, portanto, necessário trazê-las à reflexão como possibilidade de resignificação, que no caso deste estudo, será a prática docente. Importa destacar que neste trabalho o termo concepção é utilizado no sentido de forma de compreender, idear ou conceber (AURÉLIO, texto digital).

Feito esses esclarecimentos e com base nas considerações já feitas, justifico o meu desejo de investigar sobre a formação de professores, razão pela qual fiz opção pela linha de pesquisa “Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação”, culminando na seguinte questão de pesquisa: **Quais as possibilidades de (re)significação das estratégias pedagógicas utilizadas por professoras do**

Ensino Fundamental à luz do método ativo?

Assim, defini como objetivo geral desta pesquisa analisar as possibilidades de (re)significação da prática docente no Ensino Fundamental a partir do olhar sobre as estratégias pedagógicas à luz do método ativo. Diante dessa perspectiva, estabeleci os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer as concepções sobre ensino e aprendizagem, bem como as estratégias pedagógicas utilizadas por professoras do Ensino Fundamental no planejamento de suas aulas;
- b) Mediar um curso de formação continuada com base no método ativo;
- c) Auxiliar as professoras no planejamento de situações de aprendizagem, utilizando o método ativo;
- d) Analisar a ocorrência ou não de (re)significação da prática docente a partir da formação realizada.

Considero relevante destacar um aspecto sobre os dois termos utilizados na redação do meu tema, bem como sobre a intencionalidade que eles abrigam. Ambos traduzem minhas concepções pessoais e a forma como compreendo o meu papel no mundo, a dimensão ontológica do meu ser. O primeiro, **luz**, traduz a minha compreensão acerca do conhecimento e a possibilidade que ele abriga de clarificar algo, ou uma dada realidade. O segundo, **(re)significação**, com o prefixo “re” entre parênteses, aponta para uma possibilidade, posto que acredito que cada um de nós, em seu percurso histórico e social, encontra-se num patamar de desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, a função social desta proposta residiu em oportunizar e favorecer as professoras, sujeitos da pesquisa, condições para a reflexão sobre sua prática pedagógica, sendo que o resultado se deu em consonância com seus respectivos percursos históricos e sociais.

Ademais, a escolha pelo tema adveio de inquietações, reflexões e construções feitas ao longo do meu itinerário formativo e profissional, construído por minhas experiências como discente, docente e, mais especificamente, da minha

convivência com a escola em que se deu a presente pesquisa.

A educação faz parte da minha vida desde a infância, quando, nas brincadeiras infantis, eu imitava as aulas de minha mãe, que também era professora. Aos 16 anos, concluí o curso de magistério e ingressei no apaixonante e desafiador universo da docência. Primeiro, como voluntária, por dois anos; depois, a partir dos 18 anos, com vínculo empregatício em ambientes escolares e corporativos.

Pedagoga por convicção, todas as minhas atividades profissionais estão relacionadas à educação, quer no âmbito corporativo, na área de Recursos Humanos, com treinamento e desenvolvimento, quer na área educacional, como professora ou na coordenação pedagógica.

Assim, o meu interesse pelo tema justifica-se pela observação do quão desafiador é para os professores e as professoras pensarem sobre sua ação docente, ou mesmo sobre os processos de ensino e de aprendizagem, a partir das novas demandas sociais; e, ao mesmo tempo, terem em foco a formação humana e cidadã numa perspectiva integral, para além do conteúdo e da sua transmissão, considerando ser esta última, a marca neles imbricada. Dessa forma, espero, com esta pesquisa, contribuir também nessa formação humana e cidadã, via formação continuada de professores e professoras.

Para tanto, realizei a pesquisa na Escola Dom Giovanni Maria Sanna, na qual atuo como voluntária desde 2008. É uma escola comunitária confessional de orientação católica, mantida e administrada pela ordem religiosa das Irmãs Capuchinhas, situada no Bairro Cruzeiro de Santa Bárbara, região metropolitana de São Luís-MA. Em tempo, cumpre destacar que, antes do desenvolvimento da pesquisa, a diretora da escola assinou o Termo de Anuência (APÊNDICE A). Por meio do referido termo, foi autorizado o uso do nome da instituição nesta pesquisa.

Como já mencionado, minha relação com a Escola Dom Giovanni Maria Sanna iniciou em 2008, a partir do convite de uma orientanda do curso de Pedagogia, à época, que atuava como docente na referida escola, para eu ajudá-la na construção de um projeto de aproximação das famílias com a instituição, com o qual tivemos um resultado muito positivo. A proposta desenvolvida foi um projeto denominado “Manhã de Convivência”, cuja tônica era promover um espaço de trocas

interpessoais pautado no acolhimento, na escuta e na partilha das dificuldades e desafios do cotidiano dos pais ou responsáveis.

O projeto durou um ano, sendo realizado no último sábado de cada mês, com participação livre e voluntária de responsáveis ou pais, que assumiram o compromisso de não compartilharem com ninguém o que acontecia no encontro. Essa “regra” suscitou certa curiosidade, o que pode ter contribuído para que, gradativamente, a cada mês, o número de participantes aumentasse.

As atividades eram desenvolvidas por meio da utilização de técnicas de Dinâmica de Grupo, e as temáticas eram sempre concernentes às relações interpessoais e a fenômenos grupais, tais como: conflito, trabalho em equipe, comunicação, cooperação, liderança e normas. Tinham como pano de fundo as relações intra e interpessoais, com foco na família. Cada encontro durava em média 4 horas e finalizava com um almoço coletivo, para o qual cada participante levava um tipo de comida como contribuição.

Do ponto de vista pessoal, aprendi muito. Saía dos encontros imensamente rica, feliz e, talvez, sem querer parecer pretenciosa, um pouco melhor como pessoa. Embora essa ação não seja parte da pesquisa, importa destacar que ela me permitiu criar um forte vínculo afetivo com a comunidade escolar, incluindo docentes, estudantes, técnicos e, sobretudo, com as famílias que, ainda hoje, me buscam para compartilhar alguma dificuldade ou dúvida, geralmente concernente à educação ou aprendizagem de seus filhos.

Desde então, tornei-me colaboradora da escola e tenho participado de ações variadas, tais como palestras, rodas de conversa com os pais e responsáveis e atendimento psicopedagógico de crianças com dificuldades de aprendizagem. Fiquei fora do Estado por dois anos, mas nunca perdi o contato e, ao retornar, em 2015, fui convidada a colaborar mais diretamente com as professoras na elaboração e no desenvolvimento de um projeto de leitura.

Assim, foi por meio dessa última experiência que pude perceber algumas dificuldades das professoras no que tange às competências de planejar, mediar e avaliar situações de aprendizagem. Com essa experiência, pude ouvir delas relatos sobre os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula, tais como obter atenção

e estimular o interesse dos estudantes durante as aulas, bem como sobre a angústia e a insatisfação com o resultado da aprendizagem destes.

Em face do exposto, cabe esclarecer que o uso do termo “professoras” dá-se pelo fato de que o quadro docente da escola é constituído somente por mulheres. Outrossim, o uso do termo “situações de aprendizagem” se dá com base em Küller (2013), que as compreende como um conjunto de ações dos educandos, sob a orientação do docente, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências previstas.

Vale ressaltar que, durante os encontros para construção do projeto de leitura anteriormente citado, pude identificar a predominância da metodologia tradicional nas estratégias pedagógicas, evidenciada na análise das diferentes formas de planificação das atividades propostas, cuja ênfase estava na atuação docente, em detrimento da ação do estudante.

Ao longo do ano de 2015, estive com as professoras numa média de dois sábados por mês, por ocasião das reuniões de planejamento, quando discutíamos as atividades desenvolvidas no projeto de leitura. Durante esses encontros, muitas trocas foram realizadas, reflexões foram provocadas, descobertas feitas, angústias compartilhadas e aprendizagens construídas, o que resultou na verbalização, por parte das professoras, de sentimentos de incômodo com relação ao desempenho dos estudantes. Falaram também da necessidade de conhecer estratégias que mobilizassem a atenção deles. Enfim, do desejo delas por descobrir outras possibilidades, “saber mais”, solicitando, à época, que eu mediasse um curso de aperfeiçoamento.

Diante da solicitação, resolvi canalizar minha pesquisa para a escola, sobretudo pela possibilidade de articular duas importantes dimensões da produção de conhecimento. A primeira, na perspectiva do ser que aprende, pois compreendo que quando o desejo de aprender é suscitado, a aprendizagem tende a tornar-se significativa; e a segunda, na perspectiva da pesquisa como forma de compreensão de uma dada realidade e das possibilidades de intervir sobre ela.

Nesse sentido, a minha questão de pesquisa surgiu de uma necessidade concreta, de um problema da vida prática, contemplando, assim, a função social da

pesquisa. Ou seja, da ideia de que nada pode tornar-se intelectualmente um problema, se não tiver sido, antes de tudo, um problema do cotidiano (MINAYO, 2002).

Por meio da pesquisa ora apresentada, busquei oportunizar, às professoras da Escola Dom Giovanni Maria Sanna, situações de aprendizagem nas quais pudessem olhar as suas próprias estratégias pedagógicas, utilizando como parâmetro (ou luz) o método ativo para, a partir daí, fazerem, ou não, significações ou ressignificações, conforme o percurso de aprendizagem de cada uma. Isso porque compartilho da ideia de que uma formação de professores e professoras precisa ser construída dentro do exercício da profissão, em meio às rotinas e culturas profissionais que vivenciam (NÓVOA, 2009).

Antes de avançar, porém, cabe destacar que o levantamento teórico que realizei, visando identificar o que tem sido produzido no âmbito do uso do método ativo na prática docente do Ensino Fundamental, revelou a inexistência de estudos sobre o esse tema, tendo identificado apenas um trabalho, porém voltado para o Ensino Superior, na área da saúde. Utilizei como fonte a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), tomando como referência os anos de 2012 a 2016, e o portal de teses da CAPES.

Em face das considerações introdutórias feitas até aqui, apresento os demais capítulos que compõem o trabalho. O segundo, dividido em três subseções, traz os referenciais teóricos sobre os quais o trabalho está ancorado. Na primeira, abordo as concepções e práticas docentes, tomando como referência a formação de professores; na segunda, discorro sobre os saberes da docência e suas implicações na formação humana; e, na terceira, em que finalizo o referencial teórico, abordo a relação entre o método ativo e a formação da autonomia, destacando suas bases e princípios no contexto das estratégias pedagógicas utilizadas no planejamento de situações de aprendizagem.

Em continuidade, no terceiro capítulo, apresento os procedimentos metodológicos que sustentaram este estudo. Nele, faço a caracterização da pesquisa e apresento o contexto em que ela foi desenvolvida, bem como o perfil dos sujeitos envolvidos, a intervenção pedagógica realizada por meio do planejamento

do curso de formação continuada, seguida dos instrumentos de produção de dados e da técnica utilizada na análise dos dados.

Na sequência da escrita, no quarto capítulo, com base na análise textual discursiva, analiso e interpreto os dados coletados no decorrer da pesquisa, destacando as repercussões da intervenção pedagógica na prática docente das professoras participantes da pesquisa.

E, por fim, no quinto e último capítulo, retomo todo o percurso do trabalho e seus resultados e aprendizagens. Destaco, portanto, não se tratar de uma conclusão, posto que, pelo fato de a pesquisa envolver sujeitos históricos em ação em um dado contexto, tempo e espaço, a dinâmica do existir não se esgota nessa perspectiva, mas se amplia em possibilidade de outros olhares e atribuição de sentidos e significados.

2 ABORDAGEM TEÓRICA

A abordagem teórica que norteia o desenvolvimento desta investigação está fundamentada no uso do método ativo como possibilidade de (re)significação da prática docente. Diante disso, considero fundamental fazer um breve resgate sobre a formação de professores e suas implicações na prática docente, com ênfase na formação humana, bem como sobre a relação entre o método ativo e a formação da autonomia, destacando as bases desse método.

2.1 Das concepções às práticas: a formação de professores em foco

É notável que o ato de ensinar tenha se tornado, nas últimas décadas, cada vez mais desafiador e complexo, evidenciando o fosso existente entre a formação inicial e as demandas da sociedade contemporânea, resultantes das transformações geradas pelos avanços científico e tecnológico, em que o conhecimento ocorre num contínuo estado de provisoriedade. Nesse contexto, o trabalho docente, mais especificamente o ato de ensinar, ganha novos contornos, exigindo do docente uma nova postura e trazendo novas possibilidades de ação, conforme proposto por Silva (2010, p. 43):

O professor pode deixar de ser um transmissor de saberes para converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação que, em vez de prender-se à transmissão, valoriza e possibilita o diálogo e a colaboração.

Dentro desse panorama, a possibilidade apontada pelo autor sinaliza a

realidade das novas gerações e ilustra o cenário atual de defasagem entre o pensado e o construído, entre a formação docente e sua prática, em que há uma fala recorrente de professores e professoras: a do quão difícil é, hoje, manter a atenção dos estudantes e fazê-los aprender. Coaduna-se com essas reflexões Cortella (2014), quando diz que, na contemporaneidade, existem três séculos em colisão. Alunos do século XXI, professores do século XX e métodos do século XIX, o que pode contribuir para a existência do desalinhamento de expectativas entre os atores envolvidos no processo.

Com efeito, os estudantes que vão para a escola levam consigo as vivências de um contexto complexo e em transformação. E os que dela saem, precisam dominar saberes para solucionar problemas de ordem pessoal e profissional. Todavia, observo que essa realidade não é contemplada pela escola, o que resulta em um grande desafio que se coloca à prática docente e, por conseguinte, à formação de professores e professoras.

Sobre essa ideia, Brito (2007, p. 42) destaca:

A política de formação de professores parece não tomar como referência o contexto social, os lugares de exercício da prática pedagógica, a realidade concreta em que os sujeitos estão inseridos, contribuindo para que haja, de fato, um grande distanciamento entre os cursos de formação de professores e as práticas profissionais construídas e reconstruídas nas escolas.

A esse respeito, importa salientar que situações de vida dos professores e professoras, assim como suas práticas, estão intimamente relacionadas à organização social, aos modelos historicamente construídos e, conseqüentemente, ao pensamento científico de uma determinada época. Dessa forma, infiro que a formação de professores e professoras articula-se com as concepções de educação que alicerçam suas práticas.

Todavia, ressalto que essas concepções não representam necessariamente teorias, uma vez que, não raro, é possível identificar práticas cotidianas que emanam de concepções contrárias aos discursos. É possível que tal situação se justifica na medida em que cada sujeito é e age diferente, seja como docente ou estudante, em função dos distintos contextos educacionais em que atua.

Compreendo, portanto, que cada professor ou professora expressa uma

concepção sobre educação, sobre ensino e sobre a aprendizagem humana, fruto do processo histórico de construção de sua identidade profissional. Esta, por sua vez, é constituída pelas relações pessoais e de trabalho, assim como pelas experiências formativas, o que lhe confere certa pluralidade na medida em que sua constituição se dá tanto em âmbito particular, quanto coletivo.

Embora não seja meu objetivo, discorrer, neste trabalho, sobre a história da formação de professores e professoras no Brasil, penso ser importante arrolar alguns aspectos, como forma de melhor situar a formação e a prática docente na atualidade.

Dentro desse panorama, cabe destacar que, historicamente, os professores e professoras têm sido chamados a resolver problemáticas sociais, porque, desde os primórdios, coube a eles a função de educar e de orientar aqueles que precisavam ser incluídos no convívio social. Papel ainda em voga, pois,

Também agora, quando a família e os valores morais estão em crise sem precedentes, o contexto produtivo exige um perfil de pessoa com cérebro pensante e capaz de responder, com competência, aos desafios propostos, e se apela novamente, de forma muito incisiva, ao trabalho do professor (HENGEMÜLE, 2014, p. 85).

Conforme o autor, a profissão docente e, por conseguinte, sua prática, possui importante papel na formação dos sujeitos de uma sociedade, independentemente do tempo.

Vale destacar que a reflexão sobre o processo de formação docente é relativamente recente e tem sido nas últimas décadas, tema recorrente na pauta de discussões do cenário educacional brasileiro em virtude da compreensão da dimensão política da educação e do fortalecimento das discussões sobre a formação de professores e professoras no ensino superior. Assim, fazendo um resgate temporal, é possível identificar que:

O início da década de oitenta, no Brasil, marcou a possibilidade de serem estabelecidos novos olhares diante da função docente, entendendo o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural (CUNHA, 2013, p. 614).

A autora aponta para os novos olhares sobre o papel do docente, que incluem o reconhecimento deste como um profissional cujo trabalho está imbricado de significações complexas e singulares, que dizem respeito ao que faz, com quem e

onde atua, além dos saberes necessários para isso.

Essa ideia é corroborada por Schön (1995), ao destacar que esse movimento, de um maior interesse sobre o conhecimento profissional do professor, se dá também em outras áreas, o que aponta para a busca de uma nova epistemologia da prática profissional, definida por Tardif (2010, p. 255) como “[...] o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Com base nessa ideia, é possível inferir que “O regresso dos professores ao centro das preocupações educativas” (NÓVOA, 2009, p. 2) está relacionado às seguintes premissas: a primeira diz respeito à especificidade de sua ação, posto que o seu objeto de trabalho são seres humanos, sujeitos históricos em situação de constante interação; e a segunda, relacionada às novas demandas da contemporaneidade.

Tendo em vista essas considerações, trago as contribuições de Tardif e Lessard (2014, p. 31) que aludem à primeira premissa de que “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Portanto, corroboram a ideia de que o humano situa-se no centro do trabalho docente. E, sobre a segunda premissa, considero relevantes algumas reflexões levantadas por Nóvoa (2009) sobre o que é ser um bom professor, ou ainda, qual o perfil docente demandado pela contemporaneidade, e qual a formação necessária para atendê-la.

Sobre essas questões, o mesmo autor destaca ainda que a profissionalidade docente é uma construção que se realiza com base em aspectos como o conhecimento do que ensina, a compreensão sobre sua prática, o tato pedagógico, o trabalho colaborativo e o compromisso social (NÓVOA, 2009).

Essa passagem é suficientemente sugestiva para se ter claro que os saberes necessários à docência são plurais e não se reduzem aos conteúdos das disciplinas. O saber docente, segundo Tardif (2010, p. 36), é “[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Com efeito, é possível inferir que a formação de professores e professoras se

faz em um processo permanente que vai se construindo nas relações existentes entre a área específica de atuação, a história pessoal, a realidade social e cultural, as escolhas ideológicas, as crenças e as convicções, que têm o ser humano como centro de sua ação.

Dessa forma, “A prática pedagógica, portanto, dependendo do rumo que tomar, poderá ser cognominada de ‘prática pedagógica repetitiva’ ou ‘prática pedagógica reflexiva’” (BRITO, 2007, p. 20). E, como tal, poderá influenciar direta ou indiretamente a formação daqueles que são objeto de sua ação, seres humanos, estudantes.

É sobre essa relação que discorro na seção seguinte.

2.2 Saberes da docência e formação humana

A história do homem se constrói e reconstrói num movimento permanente e dinâmico de busca pelo conhecimento e pelas possibilidades de transformá-lo e materializá-lo em situações concretas de seu cotidiano.

Nesse sentido, o ser humano deverá ser tomado como o centro dos processos de ensino e de aprendizagem.

No momento em que, na Pós-modernidade, as reflexões se voltam sempre mais para a compreensão complexa da realidade, em que as ciências humanas, sociais e naturais são vistas como sistêmicas, o aprofundamento da reflexão sobre o ser humano é fundamental, pois nossas compreensões partem dele, passam por ele e voltam para ele (HENGEMÜHLE, 2014 p. 26).

A partir dessa abordagem, é possível inferir que tomar o homem como centro do processo educativo implica fazê-lo desenvolver-se no sentido pleno de sua humanidade e isso demanda um conjunto de saberes daqueles a quem cabe a tarefa de mediar o processo pedagógico, ou seja, dos professores e professoras por meio de sua prática pedagógica.

Nesse sentido, o ensino constitui-se, portanto, num trabalho que se dá nas relações, ou seja:

A escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23).

Com efeito, a prática docente e os saberes que a constituem não se restringem a uma dimensão meramente cognitiva, mas envolvem o entrecruzamento de diferentes e complexas dimensões que caracterizam as relações humanas.

Importa, pois, salientar que a noção de saber, aqui utilizada, engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF; LESSARD, 2014). Em outra instância, o Relatório Delors definiu alguns princípios norteadores para a educação deste século, estabelecendo que “A educação deve ser organizada com base em quatro princípios-pilares do conhecimento que são: Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser” (WERTHEIN, 2000, p. 13).

Tomando-se esse ângulo, importa também destacar que, a despeito desses princípios, sendo os seres humanos o objeto do trabalho do docente, há de se presumir que os saberes dos professores e professoras trazem consigo as idiosincrasias dos seres humanos e, como tal, esses exercem influência e são influenciados continuamente na sua prática docente. Para corroborar esse pensamento, trago as contribuições de Tardif (2010, p. 367), quando destaca que:

Os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles existem primeiro como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem.

Com base nessa citação, é possível identificar a influência da ação docente sobre as individualidades, bem como pontuar, de forma mais específica, atitudes de professores e professoras que evidenciam a sua preocupação e disposição, ao interessarem-se pelos estudantes, buscando conhecê-los em suas particularidades de vida e de aprendizagem.

Tardif (2010, p. 268) destaca, ainda, que a prática docente abriga sempre um componente ético e emocional, posto que o ensino consiste numa prática

profissional que mobiliza emoções, dadas as interações que nela se estabelecem, no que ele afirma:

As práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresa no indivíduo, levando-o, muitas vezes, de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer. Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apoiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação.

Com base nessa ideia, reitero que a ação docente se dá em meio à complexidade e à heterogeneidade das relações humanas, mas que também se gesta e reconstrói no cotidiano dessas inter-relações vivenciadas no contexto educativo. Dessas reflexões, depreendo como evidente a vinculação, ou melhor dizendo, a inter-relação existente entre a prática docente, aqui compreendida como um conjunto de saberes, e a formação humana.

Para enriquecer essa discussão, trago uma contribuição de Berbel (2011, p. 25) ao afirmar que, “Na escola, o professor é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos”.

Como se vê, a prática educativa possui papel fundamental na formação humana, pois os professores, além de formadores, são influenciadores de vida. Portanto, sua ação é de natureza eminentemente ética, cujo eixo constitutivo é a humanidade dos atores, permeada por um dinâmico e complexo processo de interação.

Tal perspectiva corrobora a ideia da inter-relação existente entre os saberes da docência e a formação humana, magistralmente descrita por Freire (2015, p. 29):

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador.

Em outras palavras, segundo o autor supracitado, ensinar a pensar certo significa não transferir ou transmitir a um outro que recebe de forma passiva, mas o contrário, ou seja, provocar, desafiar ou ainda promover as condições de construir,

refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito, a autonomia e dignidade deste outro.

Diante disso, me permito inferir que as representações que os professores e as professoras têm sobre ensino, aprendizagem, educação, estudantes e suas possibilidades, influenciam não apenas no que ensinam, mas também na maneira como ensinam os conteúdos científicos e curriculares. Ou seja, as concepções e os saberes docentes, construídos historicamente, social e culturalmente, repercutem no planejamento, nas escolhas didáticas, nas ações e nas relações que estabelecem com os estudantes, portanto, na formação, ou não, da autonomia destes, conforme aprofundo na seção seguinte.

2.3 O método ativo e formação da autonomia

São incontestáveis as mudanças sociais registradas nas últimas décadas e, como tal, a escola e o modelo educacional vivem um momento de adaptação frente a essas mudanças. As variáveis tempo, espaço, informações e conhecimentos possuem, atualmente, outras conotações, outros significados. Assim, as pessoas e, em especial, os estudantes, não ficam mais restritos a um mesmo lugar. São agora do mundo digital, vivem “antenados” e imersos em uma quantidade significativa de informações. Estas se transformam continuamente e grande parte delas se relaciona à forma de como eles estão no mundo.

Esse movimento dinâmico e permanente traz à tona a discussão acerca do papel do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem, com ênfase na sua posição mais central e menos secundária de mero espectador dos conteúdos que lhe são apresentados.

Para ilustrar esse cenário e potencializar a discussão acerca dessa realidade, trago a seguinte situação: uma sala de aula cuja rotina diária se efetiva numa sequência didática que inicia com a apresentação de um conteúdo pelo docente, segue com a explicação deste sobre o conteúdo e é concluída com a proposição de uma atividade de fixação (livro didático ou caderno), que, não raro, não possui qualquer significado para os estudantes, pois, muitas vezes, não se relaciona com

seu cotidiano.

Com base nesse cenário, levanto a seguinte reflexão: Será que essa rotina mecânica e previsível não poderá interferir no nível de motivação e interesse dos estudantes? Ou de outra sorte, será possível desenvolver a autonomia discente dentro dessa lógica?

Não tenho a pretensão de responder a essas questões neste momento, contudo as considero importantes para a discussão em curso. Ademais, com efeito, o cenário acima resulta de observações recorrentes que tenho feito ao longo de minha experiência docente e discente, e quiçá pode ilustrar a sequência didática presente na rotina de muitas salas de aula do nosso país. Mas como fazer diferente? Quais metodologias poderiam ser eficazes para mudar esse cenário e colocar o estudante numa posição mais atuante e participativa nos processos de ensino e de aprendizagem? Como favorecer o desenvolvimento da autonomia?

Nesse sentido, apresenta-se extremamente pertinente a proposição de Freire (2015, p. 59) acerca da autonomia do estudante como forma de consubstanciar os argumentos desenvolvidos até aqui.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência.

Como se vê, um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia do estudante reside no respeito por sua humanidade. Nesse sentido, uma sala de aula, cuja lógica seja o monólogo docente alimentado pelo silêncio discente, exclui o diálogo como possibilidade de trocas e construção de conhecimento, favorecendo, assim, a transmissão de conteúdos e a reprodução destes sem a devida compreensão de seus sentidos.

Já segundo Reeve (2009 apud BERBEL, 2011, p. 28), o professor contribui para promover a autonomia do estudante em sala de aula, quando:

- a) nutre os recursos motivacionais internos (interesses pessoais);
- b) oferece explicações racionais para o estudo de determinado conteúdo ou para a realização de determinada atividade;
- c) usa de linguagem informacional, não controladora;
- d) é paciente com o ritmo de aprendizagem dos alunos;
- e) reconhece e aceita as expressões de sentimentos negativos dos alunos.

Dessas acepções, é possível inferir que o método ativo tomado como base para o planejamento de situações de aprendizagem pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia e motivação do estudante, à medida que respeita sua individualidade, favorecendo o sentimento de pertença e de coparticipação nos processos de ensino e de aprendizagem. No método ativo, a teorização deixa de ser o ponto de partida, na perspectiva do docente, e passa a ser o ponto de chegada, dados os inúmeros caminhos e possibilidades que a realidade histórica e cultural dos sujeitos emana.

Na esteira das considerações, conforme discorri na seção anterior, as concepções dos professores e professoras acerca do ensino, do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes influenciam no planejamento de suas aulas, na sequência didática desenvolvida, na metodologia escolhida, assim como nas avaliações da aprendizagem realizadas.

Tomado desse ângulo, importa salientar que, assim como ocorre com as teorias, a escolha por uma metodologia por si só não seria a solução. Posto que não seja garantia de eficácia, não transforma o mundo ou mesmo a educação. Tendo em vista estas considerações, é possível inferir que para produzir os resultados pretendidos, se faz necessário, ao docente, compreender a metodologia utilizada de tal forma que sua escolha traduza uma concepção clara daquilo que intenciona obter como resultado.

2.3.1 Bases do método ativo

Com base no explicitado é que se situa o método ativo como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador. Ao contrário do método tradicional, que primeiro apresenta a teoria e dela parte, o método ativo busca a prática e dela parte para a teoria (ABREU, 2009).

Desse ponto de vista, é possível inferir que a fragmentação dos conteúdos e sua desarticulação com o contexto social, fato que evidencia a histórica dicotomia entre teoria e prática, pode ser uma das causas de desmotivação, desinteresse e apatia dos estudantes. Daí é possível aludir que a educação desenvolvida na escola precisa ser útil para a vida, de modo que os estudantes possam articular o conhecimento construído com possibilidades reais de aplicação prática, ou seja, aprender com sentido, com significado contextualizado.

O método ativo tem sido amplamente divulgado em universidades estrangeiras e vem construindo diferenciais em instituições brasileiras que inseriram este referencial em sua organização metodológica, sobretudo em cursos de Ensino Superior da área da saúde (ABREU, 2009).

Cabe destacar que sua essência não se constitui em algo novo, pois, ainda segundo Abreu (2009), o primeiro indício dos métodos ativos encontra-se na obra Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), na qual a experiência assume destaque em detrimento da teoria.

Todavia, somente no século XX, a partir das contribuições de Dewey (1859-1952), os métodos ativos ganharam destaque e começaram a ser utilizados na educação de crianças, tendo como precursores autores como Maria Montessori (1870-1952), Celestin Freinet (1896-1966), Jean Ovide Decroly (1871-1832), dentre outros, influenciando no movimento denominado Escola Ativa, Escola Nova ou Escola Progressiva (ABREU, 2009).

O movimento denominado de Escola Nova tinha como objetivo superar o modelo de escola tradicional caracterizado pela postura passiva, silenciosa, acrítica e disciplinada do estudante que permitia apenas a utilização da memorização como recurso de reprodução de saberes, desconsiderando totalmente sua experiência. Na contramão desse modelo, na construção metodológica da Escola Nova, a atividade e o interesse do aprendiz foram valorizados, e não os do professor.

Sobre a diferença entre esses modelos, Dewey (1979, p. 74) assevera que:

A educação nova contrasta radicalmente com os procedimentos tradicionais, que começam por fatos e verdades que estão fora da ordem de experiência dos que vão estudar, os quais, portanto, têm o problema de descobrir modos e meios de trazê-los para dentro de sua experiência.

Tais pressupostos, portanto, ratificam que Dewey, por meio do seu ideário da Escola Nova, teve grande influência e contribuiu de forma significativa para a consolidação das bases do método ativo ao destacar a importância da experiência como ponto de partida para a atribuição de sentidos, enfim, para a consolidação da aprendizagem.

Além do que já foi discorrido, historicamente a relação entre estudante e docente abrigou uma diferença de papéis caracterizado pelo “domínio” do conteúdo por este último, em detrimento do “não saber” do primeiro, o que possivelmente contribuiu para o papel de passividade do estudante no processo de ensino e de aprendizagem. Permito-me, assim, supor que a utilização do binômio ensino-aprendizagem como uma expressão de sentido unívoco, advenha desse entendimento.

Tal suposição tem apoio nas ideias de Dewey (1979, p. 6), quando destaca que:

O abismo entre o saber amadurecido e acabado do adulto e a experiência e capacidade do jovem é tão amplo, que a própria situação criada impede qualquer participação mais ativa dos alunos no desenvolvimento do que é ensinado.

Nessa perspectiva de entendimento, quando o estudante não é colocado como centro do processo de ensino, não tem valorizada a sua experiência. Cria-se um fosso entre ele e o saber, tornando-o passivo e assujeitado a este. Em oposição a esse cenário, Abreu (2009, p. 20) destaca a importância da posição ativa do ser que aprende, ao ressaltar que “Adquirimos noções mais claras e seguras a respeito das coisas, quando aprendemos por nós mesmos, e não quando somos ensinados por alguém”.

Essa passagem me remete à lembrança de um provérbio chinês, dito pelo filósofo Confúcio: “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo”. Tal ideia em muito se coaduna com o método ativo, dada a presença da ação do estudante.

De acordo com o explicitado, o método ativo constitui-se numa concepção educativa que estimula processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva crítica e reflexiva, em que o estudante possui papel ativo e é corresponsável pelo

seu próprio aprendizado. Além disso, nessa abordagem,

O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que gerem curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e à aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processo mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização (MEDEIROS, 2014, p. 43).

Essa passagem é suficientemente sugestiva para evidenciar o papel ativo do estudante, seu protagonismo, enfim. Ou seja, à medida que são oportunizadas situações de aprendizagem nas quais o estudante tenha papel ativo como protagonista do seu processo de aprendizagem, interagindo com o conteúdo, ouvindo, falando, perguntando e discutindo, ele estará exercitando diferentes habilidades como refletir, observar, comparar, inferir, dentre outras. Dessa forma, não estará apenas ouvindo aulas expositivas, muitas vezes mais monologadas que dialogadas.

Para avançar nesse entendimento sobre as bases do método ativo, trago, ainda, as contribuições de Paulo Freire (1921-1997) acerca da Pedagogia Problematicadora, que parte da premissa de que educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica, na qual a prática, orientada pela teoria, possibilita a reflexão crítica do estudante e o desenvolvimento de sua autonomia como forma de intervir sobre a realidade (BERBEL, 2011).

Portanto, problematizar, nesse contexto, implica em fazer uma análise sobre a realidade como forma de tomar consciência dela. Em outra instância, há necessidade de o docente instigar o senso crítico e o desejo de aprender do estudante, problematizando os conteúdos, pois

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. Se as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, a assunção ética desses limites não se faz sem risco a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades com que dialeticamente se relacionam (FREIRE, 2015, p. 25).

Contudo, cabe ressaltar que, para que o docente assuma uma postura problematicadora do conteúdo, é fundamental ele conhecer as situações e os

problemas aos quais o conteúdo está ligado, no que, muitas vezes, reside uma dificuldade (HENGEMÜHLE, 2014).

A partir dessa reflexão, é possível inferir que, embora o estudante seja o centro dos processos de ensino e de aprendizagem no método ativo, a figura do professor, conforme destaca Moran (2015), assume importante papel nessa perspectiva, qual seja ele:

Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais (MORAN, 2015, p. 24).

Coaduna-se com essas reflexões Berbel (2011), quando destaca que, numa abordagem pautada no método ativo, o professor possui papel fundamental. Caberá a ele atuar como mediador, fomentando, nos estudantes, reflexões que favoreçam a articulação entre os conhecimentos construídos e a realidade assim como a necessidade de buscarem solução para os problemas encontrados.

Com efeito, é possível inferir que, para que a aprendizagem se consolide numa abordagem mediada pelo método ativo, faz-se necessário o docente organizar e diversificar sua ação, as estratégias, os recursos e procedimentos. Se ele utilizar o mesmo plano de aula e as mesmas estratégias inúmeras vezes, sem fazer uma reflexão sobre seus resultados e desdobramentos na aprendizagem dos estudantes, é possível que, nesse caso, sua ação se torne rotineira, automática. Sendo assim, logicamente, não terá um caráter ativo e poderá produzir um comportamento de passividade e apatia desses estudantes. Segundo Vickery et al. (2016, p. 31),

Para promover uma aprendizagem ativa, o professor deve estimular ideias e fazer conexões na aprendizagem das crianças enquanto trabalha ao lado delas, por meio de perguntas, fornecendo recursos e fazendo sugestões em resposta às ideias das crianças.

Como se vê, se a forma como os professores e professoras planejam suas aulas e as estratégias pedagógicas de que lançam mão, estiver imbuída de intencionalidade, eles e elas poderão favorecer o rompimento de uma sequência didática mecânica e recorrente de explanação teórica como único referencial de

compreensão, em que os estudantes permanecem em posição passiva na maior parte do tempo, atitude esta, característica do método tradicional.

Com base nessa ideia, Pereira (2012, p. 5) destaca:

O ensino tradicional que tem esta imagem como referência sugere que a aula fosse um momento regulador e que submetesse o estudante ao rígido processo de memorização e de repetição de algumas tecnologias básicas (escrever) como estratégia de treinar e formar corpos dóceis.

Em face do exposto, importa reiterar o que diferencia o método tradicional do método ativo: “O Método Ativo tem o propósito de colocar o estudante no centro do processo educativo” (SANTOS, 2010, p. 5). Isso posto, é possível inferir que são muitas as possibilidades que o método ativo traz para o desenvolvimento da autonomia, tendo em vista as inúmeras e ricas possibilidades de ativar a aprendizagem e colocar o estudante como protagonista do seu processo de aprender com sentido.

Desse ponto de vista, para que isso aconteça, é fundamental ao docente compreender como o ser humano aprende, como se motiva. E a partir desse entendimento, ele deve buscar as possibilidades de provocar o desejo de aprender do estudante, pois, segundo Hengemühle (2014, p. 126), “A compreensão começa onde algo nos interpela”.

2.3.2 Tipos de estratégias

As estratégias pedagógicas constituem-se nos diferentes procedimentos amplamente utilizados por professores e professoras no cotidiano de sua prática pedagógica. Porém, é possível observar que, muitas vezes, sua utilização se dá desprovida de clareza acerca dos seus fundamentos, ou mesmo das implicações que elas poderão ter sobre a aprendizagem dos estudantes, o que faz com que possam, ou não, ativar a aprendizagem destes.

Segundo Anastasiou (2012, p. 77), “[...] por meio das estratégias aplicam-se ou exploram-se meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando condições favoráveis para executar ou fazer algo”. Todavia, importa destacar que uma estratégia sozinha não assegura a aprendizagem, sendo

necessário ter clareza quanto ao que se quer alcançar, quanto ao objetivo.

Nessa perspectiva de entendimento, uma prática pedagógica com base no método ativo, aqui compreendido como sinônimo de metodologia ativa, só se efetiva à medida que todo o processo de organização da aprendizagem, (estratégias didáticas) tenha como ponto central o estudante (PEREIRA, 2012).

Com efeito, uma prática pedagógica que tenha o método ativo como norteador implica na possibilidade de utilização de diferentes estratégias que possam promover a construção de ambientes de aprendizagem ativos. Nestes, o sujeito, numa postura igualmente ativa, deve ser capaz de autogovernar seu processo de formação, desenvolvendo, assim, sua autonomia por meio do restabelecimento da relação entre os diferentes saberes.

Moran (2014) destaca algumas dessas possibilidades. Não minuciarei cada uma delas, contudo, considero pertinente mencioná-las, dadas suas possibilidades, de ativar a aprendizagem do estudante e promover sua autonomia, desde que se tenha claro o objetivo a ser alcançado, ou seja, intencionalidade pedagógica. A seguir algumas estratégias destacadas pelo autor:

- Projetos;
- Criação de jogos;
- Trabalhos em equipe com tarefas que exijam colaboração de todos;
- Estudo de casos;
- Mapas conceituais;
- Debates sobre temas da atualidade;
- Geração de ideias (*brainstorming*), para buscar a solução de um problema.

Além dessas possibilidades, destacam-se algumas metodologias sistematizadas: a metodologia da problematização e a aprendizagem baseada em problemas (ABP) e a aprendizagem baseada em projetos (ABP).

A aprendizagem baseada em projetos tem como foco temas a serem trabalhados por docentes e estudantes, ou até mesmo por toda a escola, com objetivos de aprendizagem bem definidos. Trabalhar com projetos é, sobretudo, trabalhar com a autonomia do estudante, com sua criatividade, com sua capacidade analítica e crítica (MEDEIROS, 2014). Em consequência, a construção de conhecimento será realmente efetivada, pois se identifica a ação ativa do estudante.

Para enriquecer essa ideia, trago também Berbel (2011, p. 31) que destaca que “O método de projetos tem como principal objetivo lutar contra a artificialidade da escola e aproximá-la o mais possível da realidade da vida”.

Já a metodologia da problematização deve partir da realidade e da curiosidade despertada, no estudante, pelo docente, bem como pelas estratégias intencionalmente pensadas para incitar a curiosidade. Entendo ser a curiosidade muito relevante para a aprendizagem, na medida em que, a partir dela, o estudante é provocado a buscar as respostas das perguntas que o intrigam, ou que despertam seu interesse.

Além disso, Santos (2010, p. 5) destaca que uma vez colocado como centro do processo, “o aluno protagonista debate, contesta, interage, pensa coletivamente, transforma respostas em perguntas, constrói sínteses provisórias em cada aula, desperta a inteligência”. Ou seja, é possível inferir que, dessa forma, consolida-se o processo de aprendizagem.

Já Medeiros (2014, p. 44) cita a metodologia da problematização, elaborada com função didático-pedagógica por Maguerez, comparando-a a um arco de cinco fases, a saber:

- a) Observação da realidade;
- b) Identificação dos problemas ou pontos-chave;
- c) Teorização;
- d) Solução;
- e) Aplicação na realidade.

Importa destacar que a observação da realidade advém de uma situação concreta do cotidiano, devidamente mediada pelo docente, e concebida com base na intencionalidade do seu planejamento didático.

Nesse sentido, Pereira (2012, p. 8) destaca que:

O envolvimento com a aula dentro da proposta da Problematização da realidade mobiliza uma série de capacidades dos professores, pois serão os articuladores do processo e dos alunos, a curiosidade constante e a disponibilidade para o aprender; capacidades criativas que inserem o sujeito na dinâmica da produção científica e que constrói uma dinâmica nova ao espaço de aprendizagem.

Por fim, a aprendizagem baseada em problemas (ABP), também conhecida pela sigla PBL, do Inglês *Problem Based Learning*, é uma metodologia que foi inicialmente introduzida no Brasil em currículos de Medicina, mas que vem sendo experimentada também por outros cursos (BERBEL, 2011). No desenvolvimento da Metodologia PBL, são elencadas, por meio de simulações, as situações que o estudante deverá dominar. Estas, por sua vez, são transformadas em problemas a serem discutidos em grupo.

Nesse sentido, a sala de aula, enquanto espaço de interações entre sujeitos históricos e de conhecimento, o debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, a proposição e a assunção de posição resultam, sem dúvida, em protagonismo e em desenvolvimento da autonomia.

Segundo Sakai e Lima (1996, apud BERBEL, 2011), o PBL é baseado no estudo de problemas propostos, visando fazer com que o discente estude um dado conteúdo de sua formação profissional. Assim sendo, acredito que, por tratar-se de um problema alusivo à prática profissional de sua área de atuação, desperte a motivação. Compreendo que o ser humano se motiva quando se confronta com algo que possui significado para ele, uma vez que o desejo de conhecer e a vontade de buscar respostas traduzem importante parte de sua humanidade. Além disso, a valorização do que ele já sabe e da sua experiência, como pontos de partida, é, sem dúvida, uma grande aliada desse desejo.

Encontro sustentação desse pensamento em Hengemühle (2014, p. 121), quando se refere à prática pedagógica, mais especificamente, à escolha de uma metodologia pelo docente. Segundo o autor:

Os passos metodológicos precisam respeitar a natureza humana; levar à meta, ou seja, ao perfil de aluno a que a instituição educativa se propõe; e fundamentar-se nos conhecimentos teóricos disponíveis em relação ao processo de ensinar e aprender.

Diante disso, é possível inferir que não há receitas, mas possibilidades, desejo de experimentá-las e de descobri-las. Contudo, julgo essencial a intencionalidade, a clareza de propósitos, a consciência das escolhas metodológicas pela capacidade de explicitá-las com base num referencial científico que se coadune com a realidade concreta dos sujeitos em formação. Assim compreendida, é provável que a autonomia, tanto do docente, quanto dos estudantes, ganha sentido.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresento os procedimentos metodológicos adotados com base no problema norteador da pesquisa que teve como questionamento: Quais as possibilidades de (re)significação das estratégias pedagógicas utilizadas por professoras do Ensino Fundamental à luz do método ativo?

Alguns procedimentos se fizeram necessários para responder a esse questionamento, tais como: caracterização da pesquisa - seu delineamento a partir do contexto no qual ela foi realizada - e dos instrumentos utilizados para a produção de dados; a descrição da intervenção pedagógica e do perfil das participantes; e a categorização dos dados.

Segundo Demo (2013), os procedimentos de construção do conhecimento e de aprendizagem, este último entendido como princípio científico e educativo, constituem o processo de reconstrução do conhecimento, ou pesquisa. O autor destaca ainda que “[...] todas as pesquisas carecem de fundamento teórico e metodológico e só têm a ganhar, se puderem, além do rigor categorial, apontar possibilidades de intervenção, ou localização concreta” (DEMO, 2013, p. 25).

Assim, este estudo científico, com foco no ensino, interveio no contexto em que se inseriu, na medida em que oportunizou a reflexão dos sujeitos sobre sua ação, possibilitando uma possível ressignificação deste contexto, o que, por conseguinte, favoreceu uma formação humana cidadã de sujeitos que poderão atuar na sociedade de forma mais autônoma e consciente de seu papel. De acordo com o explicitado, é possível evidenciar a função social deste trabalho.

Tendo em vista essas considerações, busquei também em Moreira (2011, p.16) o aporte para sustentar minha opção metodológica, quando este destaca que “[...] os eventos focalizados pela pesquisa em ensino são episódios, acontecimentos, situações, relativos ao ensino, aprendizagem, currículo, contexto e avaliação ou à combinação deles”.

A abordagem do autor supracitado se coaduna ao objetivo de estudo deste trabalho, uma vez que este aborda as estratégias pedagógicas utilizadas pelas docentes do Ensino Fundamental, como possibilidade de (re)significação de suas práticas, o que evidencia a combinação de alguns dos elementos do ensino.

Em face do exposto é que apresento, na próxima seção, o conjunto de procedimentos que foram utilizados na pesquisa, no que tange à caracterização, ao delineamento, ao *lócus*, aos sujeitos e à metodologia da intervenção pedagógica de formação continuada, bem como aos instrumentos de análise e seus resultados.

3.1 Caracterização da pesquisa

Com base no objetivo geral da pesquisa, de “analisar as possibilidades de (re)significação da prática docente no Ensino Fundamental, a partir do olhar sobre as estratégias pedagógicas à luz do método ativo”, esta se caracterizou como qualitativa, tendo em vista minha intenção de interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações em uma realidade socialmente construída em que o pesquisador é também participante (MOREIRA, 2011).

As considerações anteriores corroboram com esta proposta de pesquisa em ensino de abordagem interpretativa, pois envolveu sujeitos históricos que criam interpretações significativas acerca de fatos, situações, ambiente e comportamentos. O que justifica sua caracterização como qualitativa, uma vez que a característica básica dessa abordagem é:

O interesse central da pesquisa na questão dos significados que as pessoas atribuem a eventos e objetos, em suas ações e interações dentro de um contexto social e na elucidação e exposição desses significados pelo pesquisador (MOREIRA, 2011, p. 47).

Pelo exposto, fica evidente que a abordagem qualitativa envolve o ato de

compreender ou mesmo de interpretar as ações e os fenômenos estudados a partir dos seus significados no contexto em que se apresentam. Ou seja, por meio dela, procura-se a explicação interpretativa, envolvendo participação, registros e evidências no contexto pesquisado, seguida de uma análise reflexiva das mesmas ao longo da investigação (MOREIRA, 2011).

Como se vê, a pesquisa qualitativa não se constitui numa mera narrativa linear e cronológica das ações cotidianas dos sujeitos envolvidos, mas é o oposto disso, pois busca explicar os acontecimentos por meio de conceitos existentes ou emergentes (YIN, 2016). Dessas acepções decorre também a caracterização de minha pesquisa enquanto procedimento técnico como um estudo de caso com aproximação de alguns pressupostos da pesquisa-ação.

Sobre estudo de caso, Goldenberg (2013) destaca que:

[...] não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição, uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto (GOLDENBERG, 2013, p. 33-34).

Essa passagem é suficientemente sugestiva para destacar que a minha proximidade com o local da pesquisa e seus sujeitos foi um aspecto favorecedor à observação direta e à compreensão dos fenômenos investigados. Esse fato justifica a opção pelo estudo de caso, além de se coadunar aos pressupostos teóricos da pesquisa-ação.

A aproximação da presente investigação aos pressupostos da pesquisa-ação se justifica por meio da existência de interação entre pesquisador e pessoas na situação pesquisada, com o objetivo de estabelecer sentido à produção do conhecimento (THIOLLENT, 2011). Para o autor, a pesquisa-ação é “Um modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada” (THIOLLENT, 2011, p. 32).

Ademais, o autor destaca ainda que a pesquisa-ação contribui para a melhoria da educação, posto que implica em plano de ação que se desenvolve de

forma participativa, reflexiva e colaborativa como possibilidade de os sujeitos envolvidos melhorarem suas práticas (THIOLLENT, 2011). No caso específico desta investigação, a possibilidade de (re)significação da prática docente.

Como já referido anteriormente, esta pesquisa foi realizada em uma escola onde atuo como voluntária, e teve como sujeitos sete professoras. O fato de atuar na escola me permitiu, durante a realização do estudo, desempenhar um papel ativo, posto que, como pesquisadora, medie a intervenção pedagógica e acompanhei individualmente essas professoras no que tange ao planejamento das situações de aprendizagem por elas elaboradas.

Tais considerações ganham amparo em Thiollent (2011, p. 21), quando este alude que “na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”.

Coadunando-se com essa ideia, Demo (2013) reitera a complexidade da realidade e dos fenômenos que dela emergem e, por isso, chama atenção ao fato de que o envolvimento do pesquisador pode ser um fator fundamental para assegurar a cientificidade do processo “[...] desde que este não perca de vista a objetivação. Sobre isso ele destaca que é fundamental captar a realidade da maneira mais honesta possível, “[...]deixando-a falar mais alto do que nossas expectativas, ideologias [...]” (DEMO, 2013, p. 34).

Em face do exposto, importa destacar que foi com base nesses pressupostos que pautei o percurso desta pesquisa, bem como defini os instrumentos de análise que serão apresentados adiante. Importa destacar que, embora os resultados desta pesquisa aludem a um caso específico, acredito que eles possam contribuir de forma significativa para a (re)significação da prática docente, tal como já citado anteriormente, devido à ausência de estudos sobre o uso do método ativo no Ensino Fundamental.

3.2 Delineamento e contexto da pesquisa

O ponto de partida para a realização desta pesquisa foi um levantamento

bibliográfico acerca da temática, a fim de fundamentar teoricamente todo seu percurso, pois, segundo Lakatos e Marconi (2010), essa ação tem como objetivo favorecer, ao pesquisador, o contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto. Para tanto, utilizei como aporte teórico livros, artigos, teses, dissertações e outros materiais, que subsidiaram a elaboração do referencial teórico da dissertação.

A etapa seguinte da pesquisa constituiu-se de uma intervenção pedagógica realizada por meio de um curso de formação continuada e, em paralelo, pelo acompanhamento individual das participantes, no que tange ao planejamento de situações de aprendizagem materializadas por meio de estratégias pedagógicas. Essa etapa teve duração de quatro meses.

Visando clarificar a compreensão acerca do percurso desenvolvido na pesquisa, apresento no Quadro 1, a seguir, um resumo ilustrativo:

Quadro 1 - Resumo do percurso da pesquisa

Ação	Período de realização	Forma de realização
Aplicação de questionário às professoras investigadas	Março de 2016	Presencialmente na escola que sediou a pesquisa
Intervenção pedagógica	Mai a setembro de 2016	Mediação de um curso de formação continuada “Método Ativo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental. Acompanhamento individual em encontros semanais.

Fonte: Elaborado pela autora 2017

Isso posto, o campo de investigação escolhido foi a Escola Dom Giovanni Maria Sanna, escola de Educação Básica, de orientação confessional católica e pertencente à rede particular de ensino, localizada à Rua da Brasília, nº 02 - Cruzeiro de Santa Bárbara, na cidade de São Luís/MA. A opção por essa instituição de ensino justifica-se, conforme já mencionado, por minha vinculação afetiva com sua causa, razão pela qual atuo nela como voluntária desde 2008.

Figura 1 - Fachada atual da escola



Fonte: *Google Street view*, 2016. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps>>.

As informações alusivas a essa escola, apresentadas nesta seção, estão fundamentadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida Instituição, datado de 2015.

De acordo com o documento supracitado, a escola, fundada em março de 2003, nasceu do sonho da Superiora Geral da Congregação das Irmãs de Jesus Crucificado Missionárias Franciscanas. Sonho este que fora concretizado pelas irmãs da ordem, com a missão de “Oferecer uma educação comprometida com a formação de uma sociedade mais justa e solidária, com homens e mulheres capazes de transformar sua realidade de forma consciente e humanizada” (PPP, 2015, p. 8).

Ainda segundo o PPP, a escola recebeu esse nome em homenagem ao Bispo Franciscano Conventual, Giovanni Maria Sanna, fundador da congregação das Irmãs de Jesus Crucificado Missionárias Franciscanas.

Situada numa comunidade da zona rural de São Luís, a escola possui no seu entorno famílias de baixo poder aquisitivo, que são, na sua maioria, chefiadas por mulheres que, à época, não tinham com quem deixar seus filhos para irem ao trabalho. Essa realidade, somada ao princípio de caridade, constituiu a razão da fundação da escola, que iniciou suas atividades com dezessete crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, divididas em duas turmas (PPP, 2015).

Figura 2 - Vista aérea da escola



Fonte: *Google earth*, 2016. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps>>.

Ainda segundo o mesmo documento, as turmas funcionavam na Casa de Formação das Irmãs, sendo estas as professoras. O número de estudantes, no início pequeno, foi gradativamente aumentando e novas turmas foram formadas, sendo então necessária a construção de um novo prédio. Como a Congregação não dispunha de recursos, contou com a generosidade da Arquidiocese de Vallodella Lucania, na Itália, que, em 2005, a título de doação, iniciou a construção de um novo prédio com quatro salas de aula, inaugurado no final do ano de 2006 (PPP, 2015).

Atualmente, a escola possui dez salas de aula e atende 265 estudantes da Educação Básica, distribuídos em Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). O corpo docente é composto por dez professoras das quais três atuam na Educação Infantil e sete no Ensino Fundamental. A Coordenação Pedagógica e a Direção Geral estão sob a responsabilidade de religiosas da ordem.

Figura 3 - Área interna da escola



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Em virtude da função social da escola e de seu papel na localidade em que se situa, o valor cobrado pelas mensalidades é módico, não supre os custos básicos, como salário das professoras, sendo ainda necessário o apoio da ordem religiosa.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram sete docentes do gênero feminino que atuam no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), cujo aceite em participar está comprovado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

No referido documento estão contidas as informações acerca da finalidade da pesquisa, bem como a garantia da preservação da identidade das participantes. Nele consta, também, a autorização destas para uso dos registros e conteúdos obtidos ao longo do processo. Destaco que a assinatura do referido documento foi precedida de uma explanação cuidadosa sobre o seu teor e finalidades, bem como sobre o aspecto voluntário de participação e a possibilidade de desistência a qualquer tempo.

Convém informar que, apesar de a escola possuir dez professoras no seu quadro, somente sete foram tomadas como sujeitos da pesquisa. Tal decisão

justifica-se pela minha questão de pesquisa, que tem o Ensino Fundamental como foco, posto que as demais professoras atuam na Educação Infantil.

Contudo, todas as professoras participaram do curso de formação continuada de forma voluntária, atitude endossada pela direção geral da escola, sob os argumentos da importância do curso para o exercício profissional destas, bem como pela possibilidade de rodízio entre as turmas, substituição em possíveis ausências, além do possível fortalecimento da identidade pedagógica da instituição, favorecido pela possível melhoria da prática docente e, conseqüentemente, melhor desempenho dos estudantes.

Cabe ressaltar que coletei dados junto às sete professoras, antes e durante a intervenção pedagógica, contudo, após seu término, coletei somente de duas professoras. Os critérios que utilizei para a escolha de ambas advieram do questionário (APÊNDICE C) aplicado no início da pesquisa que apontou dados que me chamaram atenção e foram decisivos para a escolha destas duas professoras.

Assim, três razões definiram a escolha das duas participantes. A primeira foi a diferença de nove anos entre ambas na formação inicial (2006 e 2015), em virtude da possibilidade de identificar em que medida essa temporalidade influencia, ou não, nas práticas pedagógicas de cada uma. E a segunda, as estratégias pedagógicas identificadas por ambas como as mais utilizadas, o que de certa forma também pode relacionar-se à primeira, no que tange a época da formação inicial. Ademais, vale destacar que apenas uma delas, em todo o grupo, indicou situação-problema como a estratégia de ensino mais utilizada e o livro didático como a menos utilizada, enquanto a outra indicou o livro didático como estratégia mais utilizada e aula expositiva, a menos utilizada. Considerei esse dado muito relevante para minha pesquisa, visto que as estratégias constituem o seu cerne.

Importa destacar que, embora o livro didático, em si, não seja estratégia, mas recurso, observo que em muitas escolas do segmento de Ensino Fundamental seu uso constitui-se começo, meio e fim da prática cotidiana de sala de aula.

Por fim, a terceira razão da escolha foi que apenas essas duas professoras informaram já ter ouvido falar sobre o termo Método Ativo. Ademais, o tempo de experiência docente (3 e 35 respectivamente) e idade cronológica (25 e 55 anos)

também me chamaram atenção. Embora esses últimos itens não figurem no questionário, dada a minha familiaridade com o grupo pesquisado, eram informações de meu conhecimento, que corroboraram também com a minha tomada de decisão.

Pelo exposto, a análise dos dados obtidos no questionário me forneceu elementos, em princípio, contrastantes, que se apresentaram significativos para os objetivos da pesquisa. Assim, com o objetivo de assegurar o anonimato das participantes, seus nomes foram substituídos pelas siglas P1 (Professora 1), P2 (Professora 2), P3 (Professora 3) e assim sucessivamente.

Em continuidade, para composição do perfil das participantes, apresento os dados referentes ao item identificação do questionário (APÊNDICE C), em que estão contidas informações sobre escolaridade, ano de conclusão da mesma, ano em que leciona e disciplinas lecionadas.

No que tange à escolaridade, os dados apontaram que todas as professoras possuíam, à época, ensino superior na área de licenciatura. Sobre isso considero relevante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, em seu artigo 62, estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Assim, além de atender a legislação vigente, a escolaridade em nível superior, via de regra, poderá ser um diferencial qualitativo na formação dessas docentes. Sobre isso Pimenta (2002, p.24) alude que “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. Nesse sentido, considero que a formação superior constitui-se numa importante possibilidade de atendimento dessa demanda.

O segundo aspecto da identificação destacou o ano de conclusão do curso superior, cujo resultado está apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Ano de conclusão do Ensino Superior

Professora	Ano de conclusão
P1	2008
P2	2014
P3	2007
P4	2015
P5	2011
P6	2006
P7	2010

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Os dados do Quadro 2 apontam uma variação no ano de conclusão da formação inicial, que varia da mais antiga, em 2006, para a mais recente em 2015, porém todas concluíram sua formação no século XXI, fato que poderá trazer desmembramentos variados à prática docente, bem como às concepções acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista as rápidas e recorrentes transformações sociais, econômicas e tecnológicas que caracterizam esse momento histórico.

Reportando-se sobre a formação inicial docente, Cortella (2014, p. 23) destaca que “Num mundo de mudança veloz, estamos nós, no século XXI, nascidos no século XX, usando métodos que vinham do século XIX”. A afirmação do autor aponta para um descompasso existente no fato do docente nascer em um século e atuar em outro muito diferente e os impactos que isso pode ter na prática docente.

Ainda sobre essa questão, considero relevante uma reflexão proposta por Sibilia (2012, p. 11) acerca dos desafios da escola no século XXI, ao levantar a seguinte questão: “[...] que tipo de modos de ser e estar no mundo são criados agora, no despontar da segunda década do século XXI?”.

A questão levantada pela autora alude sobre o cenário atual, marcado por incertezas que trazem para a educação, sobretudo para a escola, uma certa incompatibilidade entre esta e as crianças de hoje, tendo em vista que durante muitos anos o currículo das séries iniciais não levou em conta as possibilidades de ação da criança. Ao contrário, tomava-a como uma folha em branco a ser preenchida pela escola.

O último aspecto do item identificação dizia respeito ao ano em que lecionavam e às disciplinas pelas quais as participantes eram responsáveis. Considerando que os sujeitos da pesquisa foram professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, todas possuíam atuação polivalente, ou seja, eram responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso, Educação Física e Artes.

A polivalência consiste numa forma de organização do trabalho escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devidamente amparada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP). A resolução 1/2006, em seu artigo 5º, define como um dos perfis do egresso ensinar todas as disciplinas da base comum do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental, estabelecendo um diálogo permanente entre os vários saberes, ou seja, de forma interdisciplinar.

3.4 Instrumentos de produção de dados

Com o objetivo de assegurar a profundidade necessária ao estudo e à inserção do caso em seu contexto e de conferir maior credibilidade aos resultados, o estudo de caso requer a utilização de diferentes técnicas de coleta de dados (GIL, 2010).

O autor aponta, ainda, que, na maioria dos estudos bem conduzidos, a coleta de dados é feita mediante instrumentos variados. Para esta pesquisa, e com base nos seus objetivos específicos, coletei os dados utilizando os seguintes instrumentos: questionário (APÊNDICE C), planos de aula (antes e depois da intervenção pedagógica) e diário de bordo (APÊNDICE D).

Segundo Amaro, Póvoa e Macedo (2005, p. 3), o questionário “[...] é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo”. Sobre isso, importa destacar que as questões formuladas correspondem ao tema de minha pesquisa, que, por sua vez, foram respondidas por escrito pelos sujeitos. Para tanto, o ato de responder ao questionário foi precedido por uma apresentação do

referido instrumento, ressaltando o objetivo da pesquisa, a importância da participação dos sujeitos, além das orientações acerca de seu preenchimento.

Para consubstanciar o procedimento descrito, tomei como base a ideia de Marconi e Lakatos (2010), quando destacam que “Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância, [...] tentando despertar o interesse do recebedor [...]”.

Considero relevante destacar aqui a relação entre os instrumentos de coleta escolhidos e os objetivos de minha pesquisa. Com a aplicação do questionário e a verificação dos planos de aula, objetivei conhecer as ideias e as estratégias metodológicas utilizadas pelas professoras no planejamento de suas aulas, a fim de subsidiar o planejamento da intervenção pedagógica. Já com o diário de bordo e os planos de aula, busquei identificar a ocorrência, ou não, de (re)significação da prática docente a partir da formação realizada.

A utilização do diário de bordo é referendada por Yin (2010) como uma importante opção para registro das observações referentes à produção do estudo de caso. Além da função de registrar, o diário também possibilita o pensar sobre o conteúdo registrado, podendo constituir-se num significativo instrumento de reflexão sobre a prática que poderá auxiliar seus autores a pensar sobre elas, gerando novas possibilidades de ver o que se faz e por que se faz, levando a produzir um movimento de mudança em quem o escreve (PORLAN; MARTÍN 2000).

Assim, cada professora recebeu um bloco com as orientações (APÊNDICE D) de como fazer seus registros, tanto sobre as atividades vivenciadas durante os encontros do curso de formação, como sobre aquelas realizadas em sua sala de aula e seus respectivos resultados.

No que concerne aos planos de aula, documentos de natureza privada, foram utilizados em dois momentos, antes e depois da intervenção pedagógica. A minha opção pela análise desses documentos apoiou-se no pressuposto de que, pela sua natureza privada, eles possibilitam ao pesquisador obter a linguagem e as palavras dos autores, bem como acessá-los no momento em que lhe convier e sem que haja necessidade de transcrevê-los (CRESWELL, 2010).

3.5 Intervenção Pedagógica - Curso de Formação Continuada “Dia de Pensar”

Segundo Nóvoa (2009), a formação de professores precisa ser feita dentro da própria profissão, envolvendo elementos científicos, pedagógicos e também técnicos que digam respeito ao fazer docente.

À luz desse entendimento, tomei-o como premissa para a realização da intervenção pedagógica, em que planejei e medie um curso de formação continuada, cujo título foi “Método Ativo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental”, para um grupo de dez professoras da Escola Dom Giovanni Maria Sanna. O curso foi desenvolvido em 5 meses, especificamente nos meses de maio, junho, julho, agosto e setembro de 2016 e teve como objetivo “Oportunizar, às professoras, espaços de reflexão acerca de suas práticas pedagógicas, tomando como referência o método ativo”.

Antes de avançar, convém ressaltar que o planejamento do curso tomou como base as informações coletadas no questionário (APÊNDICE C) e nos planos de aula (APÊNDICE D), por meio dos quais foi possível conhecer as concepções e as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras no planejamento de suas aulas, bem como identificar as suas reais necessidades e desafios no tocante a esse processo.

Pelo exposto, importa deixar claro que minha intenção na formação não foi de apenas apresentar o método ativo ou as estratégias identificadas na literatura como utilizadas nessa abordagem, tampouco descrever a forma de como utilizá-las, ou seja, a técnica. Busquei, sim, por meio do uso de estratégias pedagógicas diversificadas, oportunizar situações de aprendizagem em que as participantes compreendessem o método em essência, seus princípios e objetivo, de modo que pudessem, além de vivenciá-lo, olhar para as estratégias pedagógicas que já utilizavam e, a partir disso, refletir sobre, podendo, ou não, (re)significá-las.

Tais procedimentos e considerações se coadunam com as ideias de Paulo Freire (2015, p. 47), quando este destaca que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Outra contribuição que consubstanciou minha intenção formativa está em Dewey (1979), posto que para ele a experiência situa-se como ponto de partida

da aprendizagem.

É de responsabilidade do educador ter sempre em vista estes dois pontos: primeiro, que o problema surja das condições da experiência presente e esteja dentro da capacidade dos estudantes; e, segundo, que seja tal que desperte no aprendiz uma busca ativa por informação e por novas ideias (DEWEY, 1979, p. 82).

Com base nesse entendimento, ao mediar o curso de formação continuada, que tinha como abordagem o método ativo, tomei como eixo de sustentação a experiência, partindo, assim, da própria prática docente, dos saberes já construídos por professoras que, naquele momento, estavam no papel de estudantes.

Sobre isso, Hengemühle (2014, p. 34) destaca como essencial que:

A formação de professores, inicial e continuada, leve em conta a ressignificação dos conteúdos históricos e o exercício de metodologias que provoquem o desejo de aprender dos alunos, utilizando os conteúdos como respostas para a compreensão de situações e/ou a solução de problemas do contexto. Metodologias que dinamizem práticas pedagógicas que levem à produção de conhecimento útil.

Com efeito, sendo o curso sobre o método ativo, o conteúdo foi apenas uma variável de sua dinâmica de desenvolvimento, posto que considero que aprender a aprender é mais importante do que aprender os conteúdos, além de que a abordagem metodológica utilizada implica na formação de sujeitos sociais para além desse aspecto.

Assim compreendida a formação continuada, tomei como princípios norteadores do planejamento a mediação e a avaliação do curso, a reflexão sobre a ação, ou seja, todas as situações de aprendizagem propostas objetivaram, por meio da experiência vivida, o exercício do pensar. Importa destacar que não apenas pensar sobre as estratégias vivenciadas naquele momento, mas, sobretudo, pensar sobre o resultado delas no comportamento e aprendizagem, tanto das próprias professoras, como dos estudantes sob sua responsabilidade.

O curso de formação continuada recebeu carinhosamente, do próprio grupo participante, o nome de “Dia de Pensar”, em alusão a um projeto implantado no mesmo ano na escola, denominado “Dia de Criar”. A sugestão do nome foi prontamente acolhida por mim, pois acredito que o acolhimento das contribuições dos participantes de um projeto comum contribui para criar um clima emocional de abertura e sentimentos de pertença e colaboração.

Com duração de 40 horas, o curso teve início no dia vinte e oito de maio de 2016 e foi finalizado em dez de setembro do mesmo ano. As datas foram adequadas ao já existente calendário anual de planejamento da escola, que acontece sempre aos sábados.

A carga-horária da formação foi organizada em duas etapas complementares, sendo 20h distribuídas em cinco encontros de quatro horas e 20h de acompanhamento individual. Ao final desse processo, a escola promoveu um encontro alusivo ao dia do professor, em quatorze de outubro, para entrega dos certificados aos participantes do referido curso (ANEXO A).

A etapa de acompanhamento individual se desenvolveu em paralelo ao curso, pois como este acontecia aos sábados, eu ia à escola no decorrer da semana (às quartas e quintas-feiras), nos horários de Inglês. Nesse momento, cada professora tinha um horário individual, momento em que conversávamos sobre as estratégias pedagógicas de ensino já desenvolvidas e as que pensavam em desenvolver, assim como sobre resultados, dúvidas, angústias e descobertas.

Para esses momentos eu também levava, quando necessário, material adicional para aprofundamento de alguma questão demandada. Considero relevante destacar quão ricos foram esses momentos, dadas as possibilidades de troca e reflexão efetivas. Um verdadeiro exercício de olhar sobre a prática, num movimento de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 1995) e aprendizagem colaborativa, sobretudo para mim.

O curso aconteceu na própria escola, considerando que esta, como espaço político, plural, multifacetado e de contradições, apresenta-se como o local privilegiado para o desenvolvimento de ações colaborativas de formação, dada a proximidade dos atores com suas culturas profissionais (NÓVOA, 2009).

Tomada desse ângulo, trago também as contribuições de Schön (1995) sobre as formações na escola, quando este as define como um *practicum reflexivo*, em que seja possível o exercício de exploração dos sentidos por meio de uma escuta atenta, um olhar para além da primeira vista e uma reflexão que fomente *emoções cognitivas* (SCHÖN, 1995) que possam resultar numa atitude de responsabilização.

Tais considerações vêm ao encontro da forma como organizei o roteiro de trabalho de cada encontro. Optei por oficinas, tendo em vista que esta estratégia tem a construção e reconstrução do conhecimento como sua principal ênfase (ANASTASIOU, 2012). Além disso, utilizei diferentes estratégias pedagógicas de ensino, tais como trabalho em grupo, mapa conceitual, problematização, estudo de caso, dramatização, estudo de texto, estudo dirigido e aula expositiva e dialogada.

Com essa diversificação, objetivei oportunizar às participantes diferentes experiências e percepções sobre as estratégias pedagógicas vivenciadas, bem como a reflexão sobre o seu potencial ativador na aprendizagem delas naquele momento, e nas possibilidades de utilização com os seus estudantes em sala de aula, promovendo assim uma efetiva articulação entre teoria e prática.

Considero relevante destacar aqui que optei pelo trabalho em grupo em todas as oficinas, e sempre diversificando os participantes em sua composição. Para isso, utilizei diferentes formas de divisão de subgrupos a fim de favorecer a aprendizagem por meio da colaboração e do compartilhamento de ideias, saberes e recursos. O estudo em grupo também favorece o desenvolvimento da autonomia e do autoconhecimento de seus participantes na medida em que oportuniza “[...] lidar com o diferente, da exposição e da contraposição, do divergir, do sintetizar e do resumir” (ANASTASIOU, 2012, p. 84).

Desse modo, a organização do roteiro de trabalho seguiu uma sequência comum, desenvolvida por mim ao longo do meu itinerário formativo e profissional. Destaco também que tal sequência traduz minhas concepções acerca dos processos de ensinar e de aprender, em que busquei integrar afeto e cognição no diálogo com as novas informações e conhecimentos construídos no decorrer da formação.

Feitos esses esclarecimentos, apresento, a seguir, nos Quadros 3, 4, 5, 6 e 7, o planejamento de cada um dos encontros, estruturados em roteiro de trabalho. Todavia, ressalto que, em virtude do dinamismo inerente a sujeitos históricos e culturais *em e na* relação de processos de ensino e de aprendizagem, a versão inicial sofreu alterações, portanto, aqui está o que foi efetivamente realizado.

Quadro 3 - Oficina 1

ROTEIRO DE TRABALHO Dia de Pensar			
Curso: Método Ativo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental	CH: 04h	Data: 28/05/2016	Horário: 8h às 12h
Mediadora: Alda Baldez			
Objetivo Oportunizar, às professoras, espaços de reflexão acerca de suas práticas pedagógicas, tomando como referência o método ativo.			
Conteúdos As práticas pedagógicas e a aprendizagem dos estudantes: Revisitando concepções de ensino e de aprendizagem			
Procedimentos Metodológicos			
Acolhida Iniciei com a apresentação do objetivo do curso, a apresentação e entrega do diário de bordo e da metodologia a ser utilizada ao longo dos encontros. Em seguida, solicitei às participantes que pensassem sobre suas expectativas para o curso (o que traziam e o que queriam levar) e as registrassem em papel. Após esse momento, individualmente, cada participante foi à frente para compartilhar suas expectativas e afixá-las em um mural com duas colunas organizadas com as frases: o que eu trago/o que eu quero levar. Para finalizar esta etapa, propus uma reflexão sobre o conteúdo do mural e sobre o que poderíamos fazer para que as expectativas lá registradas fossem atendidas. A partir dessa reflexão, construímos um contrato de convivência contendo os nossos compromissos, individuais e coletivo, o qual nos conduziu ao longo do curso.			
Contextualização Após a acolhida, convidei as participantes a assistirem ao vídeo “Quando sinto que já sei”, a fim de que elas, pensando em sua prática docente, destacassem frases ou palavras com as quais se identificassem ou que julgassem significativas.			
Ação Uma vez feitos os registros individuais, utilizando uma técnica de dinâmica de grupo, as organizei em três subgrupos. Nestes, elas compartilharam e discutiram sobre as frases/palavras destacadas e, em seguida, produziram uma síntese das discussões em um cartaz.			
Compartilhamento Após a construção dos cartazes, cada subgrupo apresentou sua produção e a colou, formando-se um mural. De volta ao grande grupo, solicitei que observassem atentamente o mural formado pelos cartazes e, com base no vídeo assistido, refletissem acerca da seguinte questão: “Qual a relação do conteúdo desse cenário com a aprendizagem dos meus alunos?” .			

(Continua...)

(Conclusão)

ROTEIRO DE TRABALHO Dia de Pensar			
<p>Essa problematização visou suscitar uma discussão que, pela minha mediação, foi sendo aproximada aos desafios da escola contemporânea e às concepções individuais sobre ensinar e aprender, bem como às estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula. Encerrei esse momento solicitando que as participantes dessem um título ao mural, que foi assim intitulado: “Eu também quero fazer”.</p> <p>Avaliação</p> <p>Ao final das discussões e considerações do grupo, solicitei que cada professora registrasse no seu diário uma avaliação do encontro. Pedi que expressassem suas percepções, sentimentos e aprendizagem, tomando como base as estratégias vivenciadas, o que em seguida foi compartilhado de forma oral com os pares.</p>			
<p>Recursos</p> <p>Papel chamex Tesoura Fita adesiva Pincéis Projeto Caixa de som Notebook</p>			
<p>Observações</p> <p>Solicitei que, no intervalo entre essa oficina e a seguinte, elas utilizassem o diário para registrarem seu percurso de aprendizagem.</p>			
<p>Referências</p> <p>Vídeo Quando sinto que já sei. Disponível em: <https://www.youtube.com/results?search_query=quando+sinto+que+ei>. Acesso em: 21 fev. 2016.</p>			

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 4 - Oficina 2

ROTEIRO DE TRABALHO Dia de Pensar			
Curso: Método Ativo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental	CH: 04h	Data: 11/06/2016	Horário: 8h às 12h
Mediadora: Alda Baldez			
<p>Objetivo</p> <p>Oportunizar, professoras, espaços de reflexão acerca de suas próprias práticas pedagógicas, tomando como referência o método ativo.</p>			
<p>Conteúdos</p> <p>Prática docente e estratégias pedagógicas</p>			

(Continua...)

(Conclusão)

ROTEIRO DE TRABALHO Dia de Pensar
<p>Procedimentos Metodológicos</p> <p>Acolhida</p> <p>Iniciei a oficina dando as boas-vindas às participantes e solicitei que observassem as fitas coloridas que estavam ao centro da sala (03 diferentes cores) e que cada uma escolhesse a cor que melhor traduzia o seu estado de ânimo para o encontro nesse dia. Após a escolha, cada uma compartilhou oralmente a relação entre a cor escolhida e sua disposição para o encontro. Em seguida, fiz um resgate do encontro anterior, a fim de situar a proposta do dia.</p> <p>Contextualização</p> <p>Na sequência, com o objetivo de sensibilizar o grupo para a temática do dia, lemos o poema “Quando a escola é de vidro” (Ruth Rocha). Em seguida, solicitei as impressões das professoras sobre o poema, relacionando-o à prática docente individual e às reflexões suscitadas a partir do encontro anterior.</p> <p>Ação</p> <p>Depois das considerações e discussões advindas do poema, dividi o grupo em três subgrupos (a partir das cores escolhidas) para fazerem o estudo do texto “Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo”. Em seguida, produziram um mapa conceitual por grupo.</p> <p>Compartilhamento</p> <p>Cada subgrupo apresentou à plenária o mapa construído para discussão e considerações, mediadas por mim, articulando-as com o poema, a relação entre prática pedagógica e a aprendizagem dos estudantes, a partir da estratégia vivenciada nesse e no encontro anterior, bem como as utilizadas pelas docentes cotidianamente. Fechamos as discussões com slides sobre estratégias pedagógicas e aprendizagem.</p> <p>Avaliação</p> <p>Ao final, cada professora, individualmente, avaliou, com uma palavra ou frase, o que aprendeu no dia.</p>
<p>Recursos</p> <p>Fitas coloridas (3 cores) Projetor de multimídia Textos Notebook Papel 40k Pincéis Fita adesiva</p>
<p>Observações</p>
<p>Referências</p> <p>ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: _____. (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, p. 67-100, 2004. DO Ó, Jose Ramos. Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo. Educação e Realidade, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 109-116, jul./dez. 2007. Quando a escola é de vidro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mkCFW7U>. Acesso em: 22 fev. 2016.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 5 - Oficina 3

ROTEIRO DE TRABALHO Dia de Pensar			
Curso: Método Ativo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental	CH: 04h	Data: 30/07/2016	Horário: 8h às 12h
Mediadora: Alda Baldez			
Objetivo Oportunizar, às professoras, espaços de reflexão acerca de suas próprias práticas pedagógicas, tomando como referência o método ativo.			
Conteúdos O papel do docente na formação humana Prática pedagógica e formação da autonomia do estudante			
Procedimentos Metodológicos Acolhida Após as boas-vindas para retomada do curso e semestre letivo, fiz um breve resgate das temáticas discutidas nos encontros anteriores e as perspectivas para o semestre que estava iniciando. Em seguida, utilizei uma técnica de integração: por sorteio do nome, cada professora produziu um cartão de boas-vindas à colega sorteada, contendo uma mensagem de estímulo, reconhecimento ou valorização para volta às aulas. Incentivei o grupo a aproveitar a oportunidade para reconhecer os pontos positivos da colega sorteada. Para confecção dos cartões, disponibilizei materiais diversos. Após a confecção dos cartões, cada professora foi à frente do grupo, chamou a colega, leu e entregou o cartão produzido. Após a entrega de todos os cartões, abri espaço para compartilhamento dos sentimentos advindos ao receber e enviar a mensagem. Fechei esse momento destacando a importância da valorização e do reconhecimento do outro como forma de estabelecer relações interpessoais qualitativas nos grupos. A partir dos relatos positivos, ampliei-os para a sala de aula, destacando ser ela um espaço de relações e formação humana e enfatizando o papel mediador do docente nesse processo. O meu, naquele momento, e o delas, em outras situações. Contextualização Em continuidade à reflexão provocada sobre o papel do docente na formação humana, apresentei o curta “Crianças invisíveis”. Em seguida, solicitei que as professoras relacionassem o curta com a formação humana feita pela escola, via prática docente, a partir do seguinte questionamento: Que ser humano estou formando? De que forma minha prática pedagógica tem influenciado a formação da autonomia dos meus alunos? Ação A partir do questionamento proposto, dividi o grupo em 3 subgrupos para um estudo dirigido. Cada subgrupo recebeu um texto, a saber: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” ; “Ensinar exige o respeito à autonomia do educando” , “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” . Cada subgrupo buscou responder às duas questões apresentadas na contextualização, com base no estudo do texto e no documentário assistido. Em seguida, os subgrupos se reuniram em um só grupo para compartilhamento das respostas e, juntos, consolidaram as respostas em um texto síntese com o seguinte tema: “Que pessoas podemos formar?” .			

(Continua...)

(Conclusão)

ROTEIRO DE TRABALHO Dia de Pensar
<p>Compartilhamento</p> <p>Ao final da produção do texto síntese, resgatei o percurso da atividade. Cada subgrupo apresentou as respostas às questões e percepções, bem como o texto-síntese, sob minha mediação. Fui canalizando as discussões para o papel do docente na formação da autonomia dos estudantes, por meio de sua prática pedagógica (estratégias pedagógicas). Fechei a discussão com apoio de slides sobre a relação entre estratégias pedagógicas e a promoção da autonomia dos estudantes.</p> <p>Avaliação</p> <p>Cada participante fez um relato oral sobre o que aprendeu no encontro, bem como sobre a relação entre o aprendido e as estratégias vivenciadas e sua utilização em sua sala de aula.</p>
<p>Recursos</p> <p>Textos Projetor de multimídia Notebook Papel A4</p>
<p>Observações</p>
<p>Referências</p> <p>BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Crianças invisíveis. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lxmBRrbEhFA>. Acesso em: 26 fev. 2016. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2015.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 6 - Oficina 4

ROTEIRO DE TRABALHO Dia de Pensar			
Curso: Método Ativo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental	CH: 04 h	Data: 13/08/2016	Horário: 8h às 12h
Mediadora: Alda Baldez			
Objetivo			
Oportunizar, às professoras, espaços de reflexão acerca de suas próprias práticas pedagógicas, tomando como referência o método ativo.			
Conteúdos			
Prática pedagógica e construção da autonomia e cidadania Revisitando a ética			

(Continua...)

(Conclusão)

ROTEIRO DE TRABALHO Dia de Pensar
<p>Procedimentos Metodológicos</p> <p>Acolhida</p> <p>Iniciei o encontro dando boas-vindas ao grupo e, em seguida, solicitei às professoras que fizessem um resgate das temáticas desenvolvidas nos encontros anteriores, a fim de situar a proposta do dia.</p> <p>Contextualização</p> <p>Uma vez acolhidas, apresentei o vídeo “Ética no Cotidiano”, de Mário Cortella. Em seguida, abri para as considerações das professoras sobre o conteúdo do vídeo e sua relação com a prática docente, no que tange à formação humana cidadã.</p> <p>Ação</p> <p>Após as considerações feitas, escolhi três professoras para que cada uma escolhesse colegas para formação de três subgrupos, de preferência juntando colegas que ainda não havia trabalhado juntas (duas escolheram duas e uma escolheu três). Propus aos subgrupos que buscassem situações do cotidiano já vivenciadas por elas em sala de aula, relacionadas à ética e aos encaminhamentos dados à época. Em seguida, pedi que montassem uma dramatização da situação escolhida. Para isso, disponibilizei materiais diversos para caracterização, ou montagem de cenário, conforme a escolha do subgrupo.</p> <p>Compartilhamento</p> <p>Uma vez cumprida a tarefa, cada subgrupo dramatizou a situação escolhida e, ao final, em plenária, sob minha mediação, discutimos as situações dramatizadas, bem como os sentimentos vividos, facilidades e dificuldades dos encaminhamentos feitos à época e como os viam naquele momento, sempre canalizando para o papel da prática docente na formação humana cidadã e tendo como pano de fundo a ética.</p> <p>Avaliação</p> <p>Como avaliação do dia, cada professora registrou no seu diário considerações sobre o encontro e as compartilhou com o grupo.</p>
<p>Recursos</p> <p>Projetor de multimídia Notebook Caixa de som Papel crepom Tule Tecidos Grampeador Tesoura Cola Cartolina Fita adesiva Pincéis Diário Tinta guache</p>
<p>Observações</p>
<p>Referências</p> <p>Ética no cotidiano. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eE9J4oHop0E>. Acesso em: 26 fev. 2016.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 7 - Oficina 5

ROTEIRO DE TRABALHO Dia de Pensar			
Curso: Método Ativo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental	CH: 04 h	Data: 10/09/2016	Horário: 8h às 12h
Mediadora: Alda Baldez			
Objetivo Oportunizar, às professoras, espaços de reflexão acerca de suas próprias práticas pedagógicas, tomando como referência o método ativo.			
Conteúdo O método ativo e a prática docente: possibilidades e desafios			
Procedimentos Metodológicos			
Acolhida Iniciei dando boas-vindas ao grupo e situando a trajetória percorrida, desde a primeira oficina até o presente momento, último encontro do curso.			
Contextualização Convidei as professoras a observarem, atentamente e em silêncio, a projeção em tela de imagens dos registros das produções feitas por elas ao longo do curso, tais como: as expectativas do primeiro encontro, mapa conceitual, resumos das construções em grupo e fotografias.			
Ação A partir das imagens exibidas, propus às professoras uma reflexão acerca do seu percurso individual, desde o início do curso de formação, até aquele momento, tomando como referência o Método Ativo: desafios, aprendizagens, mudanças, dificuldades, sentimentos...Em seguida, pedi que materializassem suas reflexões numa linha do tempo. Para tanto, disponibilizei alguns materiais e as professoras mapearam sua trajetória individual, utilizando palavras/frases que a representavam.			
Compartilhamento Na sequência, cada professora socializou sua produção e a afixou no quadro branco. Depois da última apresentação, resgatei o objetivo da formação, a fim de que elas pudessem perceber ou mesmo posicionar-se a respeito do seu possível alcance. Após as considerações do grupo, fechei esse momento com slides sobre o uso de estratégias pedagógicas planejadas com base no método ativo e a formação da autonomia do estudante, ampliando suas possibilidades de utilização para todas as situações de ensino e de aprendizagem.			
Avaliação Feitas as considerações finais acerca da temática e objetivo do curso, encerrei o momento, presenteando cada professora com um texto intitulado "kit de sobrevivência docente" (ANEXO B). Em seguida, solicitei que registrassem em seu diário a avaliação sobre o curso e sobre o aprendizado proporcionado por ele.			
Recursos Projetor de multimídia Notebook Cartolina			

(Continua...)

(Conclusão)

ROTEIRO DE TRABALHO Dia de Pensar
Tesoura Cola Caixa de som Pincéis Diário Barbante
Observações
Referências PEREIRA, Rodrigo. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão, SE, 2012.

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

3.6 Análise de dados

Nesta investigação, aproximei-me dos pressupostos teóricos da análise textual discursiva, apresentada por Moraes e Galiazzi (2013, p. 7). Os autores a definem como “[...] uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”.

Com base nesse entendimento é que pude debruçar-me sobre os diferentes textos (verbais e simbólicos) obtidos por meio dos instrumentos de produção anteriormente informados, agrupando-os em categorias, com o objetivo de descrever e interpretar os significados e os sentidos neles contidos.

A organização dos dados em categorias tomou como base Moraes e Galiazzi (2013), segundo os quais, na análise textual discursiva, os argumentos são organizados em quatro focos: 1 – a desmontagem dos textos, ou unitarização: os materiais são examinados de maneira detalhada a fim de serem fragmentados e serem encontradas unidades acerca dos fenômenos estudados; 2 – estabelecimento de relações: para identificar relações entre as unidades e agrupá-las em categorias; 3 – captação do novo emergente: uma visão do todo, ou metatextos analíticos sobre as categorias; 4 – um processo auto-organizado: é a emergência de novas compreensões do fenômeno em questão.

Considero importante destacar que essa organização não restringe a liberdade do pesquisador; ao contrário, ela se apresenta como possibilidade deste se movimentar com liberdade.

Realizar uma Análise Textual Discursiva é pôr-se no movimento das verdades, dos pensamentos. Sendo processo fundado na liberdade e na criatividade, não possibilita que exista nada fixo e previamente definido. Exige desfazer-se de âncoras seguras para se libertar e navegar em paragens nunca navegadas. É criar os caminhos e as rotas enquanto se prossegue, com toda a insegurança e incerteza que isso acarreta. Ainda que o caminho finalmente resultante seja linear, por força da linguagem em que precisa ser expresso, em cada ponto há sempre infinitas possibilidades de percursos (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 166).

É nessa perspectiva de entendimento que utilizei as categorias emergentes como abordagem para leitura e compreensão dos textos coletados (*corpus*). Reportando-se a essa questão, “*corpus*” é então definido por Moraes e Galiazzi (2013), como um conjunto de documentos constituídos essencialmente de produções textuais já existentes, ou produzidas para a pesquisa. Neste caso, o questionário, os planos de aula e o diário de bordo.

Assim, os dados obtidos a partir dos instrumentos utilizados, foram organizados a partir da identificação de características comuns, ou seja, da identificação da relação existente entre elas, pois estabelecer relações implica, segundo Moraes e Galiazzi (2013, p. 191), em:

Construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.

Isso posto, no próximo capítulo, apresento os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados na pesquisa. Para tanto, tomei seus objetivos como base para a definição das categorias, a saber: 1- As concepções sobre ensino e aprendizagem; 2- A atribuição de sentidos pelas professoras durante a formação; e 3- As repercussões da formação continuada na prática docente das professoras.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

Este capítulo trata da análise dos dados coletados ao longo da pesquisa com as professoras do Ensino Fundamental da Escola Dom Geovanni Maria Sanna, em São Luís, Maranhão. A análise está organizada em três categorias, definidas a partir dos objetivos definidos para esta pesquisa. São elas:

- As concepções sobre ensino e aprendizagem;
- A atribuição de sentidos pelas professoras durante a formação;
- As repercussões da formação continuada na prática docente das professoras.

Importa destacar que os dados produzidos foram submetidos ao processo da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2013), ou seja, busquei investigá-los por meio da construção de categorias, de modo a obter uma visão mais abrangente acerca do problema desta pesquisa que possui a seguinte questão: Quais as possibilidades de (re)significação das estratégias pedagógicas utilizadas por professoras do Ensino Fundamental à luz do método ativo?”.

4.1 Categoria 1- As concepções sobre ensino e aprendizagem

A primeira parte desta seção visa responder ao objetivo “Conhecer as concepções sobre ensino e aprendizagem, bem como as estratégias metodológicas utilizadas pelas professoras do Ensino Fundamental no planejamento de suas

aulas”. Para tanto, utilizei os dados obtidos no questionário e nos planos de aula.

Assim, a primeira categoria, intitulada “As concepções sobre Ensino e Aprendizagem”, surgiu da análise das questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 do questionário (APÊNDICE C). Estas apontam as concepções acerca do ato de planejar e as dificuldades em fazê-lo, ou mesmo planificá-lo, os critérios na escolha das estratégias pedagógicas e sua relação com a aprendizagem, bem como a mediação destas no cotidiano.

Considero importante destacar que a minha análise está imbricada por pressupostos teóricos, uma vez que tomei como eixo norteador desse processo a Análise Textual Discursiva, a qual me auxiliou a construir as estruturas de categorias. Estas, uma vez transformadas em textos, possibilitaram novas formas de compreensão do fenômeno investigado (MORAES; GALIAZZI, 2013).

Em relação à questão de número 1, ou seja, “Atualmente você está fazendo algum curso de formação continuada?”, obtive como resultado que nenhuma professora estava participando de qualquer curso naquela ocasião. Esse resultado pode sugerir várias possibilidades de justificativas, que vão desde a não oportunização de momentos pela instituição a que estão vinculadas, até o não reconhecimento, por parte das professoras, da necessidade de atualização permanente de conhecimentos, por exemplo.

Sobre isso, considero relevante a contribuição de Freire (2015, p. 57), quando este alude sobre a educação como um processo permanente, afirmando que “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados”. Coaduna-se com essas reflexões e as amplia Tardif (2010, p. 14), quando afirma que os saberes profissionais são temporais, pois:

São utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

De acordo com o explicitado, a formação docente, por ser inconclusa, implica num movimento permanente de busca, o que justifica a necessidade de formação continuada, posto que a ausência dessa ação poderá ter desdobramentos na prática

pedagógica.

Em resposta à questão 2 do questionário, “Você costuma planejar (com registros) suas aulas?”, todas as sete professoras informaram que sim. Sobre esse resultado considero relevante a contribuição de Fusari (2008), quando este destaca que a preparação das aulas constitui-se numa das mais importantes atividades do trabalho docente.

Todavia, a despeito do resultado obtido na questão 2, em minha convivência com o grupo, anterior a esta pesquisa, pude perceber que nem todas faziam registros regulares, com a justificativa da experiência, pois “já tinham na cabeça o que fazer”. Outras, quando o faziam, era de forma sucinta, informando, na maioria das vezes, apenas a disciplina, o conteúdo e as páginas do livro didático a ele referente.

Sobre a ausência de planificação das atividades docentes na escola, trago as contribuições de Menegolla e Sant’Anna (2014), quando destacam ser recorrente, entre os professores, a ideia de que o ato de planejar é inútil, por que na prática ele não se efetiva. Os autores destacam ainda serem comuns falas como: “Para que planejar? Sempre é a mesma coisa. Nada muda. Eu já sei o que devo ensinar. Está tudo no livro” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, p. 41). Todavia, importa destacar que apesar da planificação não ser, à época, uma ação frequente das professoras, essas justificativas não foram manifestadas por elas.

Todavia, dentro desse panorama, a partir da análise dos planos de aula antes da intervenção pedagógica, pude identificar elementos que confirmaram o cenário apontado pelos autores supracitados, conforme está evidenciado a seguir, nos Quadros 8 a 14, que para melhor visualização, foram transcritos dos originais que estão dispostos nos Anexos.

Quadro 8 – Plano de aula de P1 antes da intervenção pedagógica

Segunda-feira	08/03/2016
<p>Mtm-Correção e operações com números naturais p.56 a 59 Português- Leitura, a melhor família do mundo p.46 e 47 e p.50. Geografia- Concluir os conteúdos da 1ª unidade letiva. Ensino Religioso- A força da esperança p.27 a 34</p>	

Fonte: Adaptado pela autora, conforme arquivo disposto nos Anexos (2016).

Quadro 9 - Plano de aula de P2 antes da intervenção pedagógica

18/05	Quarta
<p>Conteúdo</p> <p>Gramática- frase p. 84 e 85 p. 84 e 85 na sala</p> <p>Objetivo- Aprimorar a leitura oral e escrita</p> <p>Metodologia-frases É uma sequência de palavras com sentido.</p> <p>Iniciar a aula com uma roda de conversa informal. A palavra que começa a frase deve ser escrita com letra inicial maiúscula.</p> <p>Que usam os o sinal de ?. Ele usado para fazer uma pergunta e ! quando queremos expressar alegria, surpresa, etc. Como dinâmica com as frases afirmativa e negativa</p> <p>18/05 Ciências</p> <p>Conteúdo</p> <p>Audição p.82,83 e 84 p. 84 para casa.</p> <p>Objetivo: Perceber a importância da audição</p> <p>Reconhecer o ouvido como o órgão do sentido da audição</p>	

Fonte: Adaptado pela autora, conforme arquivo disposto nos Anexos (2016).

Quadro 10 - Plano de aula de P3 antes da intervenção pedagógica

2º ano 12/04
Ciências
Conteúdo
Olfato-Ciências p.86,87 e 88 na sala e 89 p/casa.
Objetivo- Compreender a função do olfato e o processo de percepção dos aromas.
História
Conteúdo- Tipos de moradia
p. 63,64,65 e 66 sala
67 a 69 p/casa
Português
Rr,rr-Ditado Conteúdo

Fonte: Adaptado pela autora, conforme arquivo disposto nos Anexos (2016).

Quadro 11 - P4 antes da intervenção pedagógica

04/03/2016
História e Geografia
Conteúdo
Construindo moradias- Casas também têm história
p.64,65 66 (67,68,69) para casa
Geografia- p. 166 e 68 162 e 169 na sala
Objetivo- Observar a função social da moradia, abrigo, conforto etc.
Metodologia- antes da leitura do texto os alunos comentaram sobre o lugar onde moram, apresentando característica dos seus espaços de vivências. Comentamos sobre o modo de vida das pessoas que viviam em cavernas. Como as pessoas faziam das cavernas o seu abrigo contra frio e calor.
Depois observamos a foto de uma casa e o que representa as pessoas que moram nela? Conversamos que existem casas diferentes por causa do lugar onde são construídas, do material utilizado em sua construção e do modo de vida das pessoas.(olhamos fotos de diferentes moradias)
Depois atividade no livro de geografia p.168 e 169 na sala.

Fonte: Adaptado pela autora, conforme arquivo disposto nos Anexos (2016).

Quadro 12 - Plano de aula de P5 antes da intervenção pedagógica

16/03/2016
Matemática
Conteúdo
Continuação (multiplicação) p. 129 e 130 na sala
Português
Continuação(substantivo próprio e comum) p.68 e 69 p/ casa.
Ciências- Diferentes ambientes p.107
108 e 109 p/casa.
17/03
Ciências
Conteúdo
Equilíbrio ambiental : o ambiente também entra em desequilíbrio p. 110 e 111 .
Atividade p. 113 na sala
p/casa p.114 e 115

Fonte: Adaptado pela autora, conforme arquivo disposto nos Anexos (2016).

Quadro 13 - Plano de aula de P6 antes da intervenção pedagógica

15/04/2016
4º ano
História e Geografia
Pag 28 a 35
Casa 36 a 38
Ates- Romantismo
Pág. 19 a 23
Matemática- multiplicação e fração
Exercício para casa no caderno

Fonte: Adaptado pela autora, conforme arquivo disposto nos Anexos (2016).

Quadro 14 - Plano de aula de P7 antes da intervenção pedagógica

08/04/2016
Produção textual- p. 19 a 21
História- Conhecendo novas terras
Novas p. 32 a 34
Ciências- Correção – p.40
Água- p 41 a 44.
Arte- O Romantismo p. 15 e 16
Português

Fonte: Adaptado pela autora, conforme arquivo disposto nos Anexos (2016).

A partir da análise dos dados representados nos Quadros 8 a 14, pode identificar dois elementos bastante significativos na composição da categoria ora desenvolvida: a estrutura do planejamento, quando realizado, e as convergências apresentadas nesses instrumentos.

Antes de prosseguir, portanto, faz-se necessário destacar que, apesar de existirem no calendário escolar dias reservados para realização do planejamento das aulas, essa ação efetivamente não acontecia. O momento era utilizado para planejar datas comemorativas (muito comum no ensino fundamental), alinhar informações gerais ou outras atividades da escola, mas não para planejamento da ação docente.

Todavia, julgo importante destacar a relevância desses encontros, pois, ainda que o planejamento das aulas em si não fosse realizado, esses momentos favoreciam o fortalecimento da cultura da escola. Neles eram discutidas questões gerais relativas ao processo escolar e educativo, tais como desempenho dos estudantes, planejamento e avaliação de eventos, compartilhamento das ações do projeto de leitura, além de outras situações, sendo que, de forma colaborativa e solidária, os encaminhamentos eram feitos.

Para contribuir com essa discussão, apresento as contribuições de Vickery et al. (2016) acerca da importância desses momentos de compartilhamento para criação de uma cultura de solidariedade, na medida em que o grupo busca solução

para seus problemas. Todavia, a autora chama atenção para o fato de que, se nesse momento o grupo buscar apenas a resolução dos problemas, poderá perder de vista a possibilidade de reflexão sobre sua prática. Assim,

Ao destinar tempo para que seu corpo docente se reúna para debater não só problemas na aprendizagem, mas assuntos de aprendizagem, a escola propicia reflexão significativa que contribui para o bom funcionamento e o sucesso escolar. Reuniões habituais focadas permitirão que o corpo docente se envolva em reflexões em um nível ainda mais profundo- às vezes chamado de reflexão crítica (VICKERY et al., 2016, p. 92).

Como se pode perceber na citação acima, a reflexão sobre a prática transcende a busca pela solução de problemas. Assim, retomando a ausência de uma rotina de planificação das atividades diárias de sala de aula, comecei a levantar algumas possíveis razões para isso, tais como: a não exigência, por parte da escola, da apresentação do documento; a ausência de tempo, considerando que a maioria das professoras trabalhava no contraturno em outra escola; a crença de que a experiência fosse suficiente para uma mediação pedagógica eficaz; a ausência de um conhecimento teórico e prático sobre como planejar; a falta de um instrumento norteador da ação; ou ainda, a não compreensão da importância do planejamento para os processos de ensino e de aprendizagem.

Reportando-se a essa questão, ressalto a contribuição de Fusari (2008, p. 47) ao destacar que:

A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes no seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma “regra”, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo.

A partir dessa reflexão, é possível inferir a estreita relação entre a planificação e a aprendizagem, tanto dos estudantes, quanto dos próprios docentes, pois estes últimos perdem a oportunidade de pensar sobre suas intenções quando deixam de registrá-las, passando a agir de forma mecânica e repetitiva, ano após ano.

Todavia, cabe ressalvar que o planejamento, por si só, não se basta, posto que não é fim em si mesmo. Se assim o for, resume-se ao mero cumprimento de uma formalidade, uma burocracia escolar. Além disso, também não é um oráculo inspirador de todas as soluções para o ensino, tampouco um modelo de esquemas rígidos e inflexíveis a serem seguidos (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2014), mas uma

forma de organizar as ações de ensino de forma dinâmica e científica, visando à aprendizagem dos estudantes.

Isso posto, o primeiro elemento que adveio da análise dos planos de aula diz respeito à estrutura. Todos eles apresentavam diferentes formas de planificação, no que tange aos itens que compõem um plano de aula, tais como objetivo, conteúdos, recursos e metodologia. Apenas três (QUADROS 9, 10 e 11) apresentavam todos esses elementos; os demais (QUADROS 8, 12 e 14) apenas indicavam a disciplina, o conteúdo e o recurso (livro didático).

Como se vê, na maioria dos planos analisados não havia indicação de objetivo, ou seja, não havia registro da intenção com o conteúdo abordado. Reportando-se a essa questão, Menegolla; Sant'Anna (2014, p. 18) afirmam que uma das principais etapas do ato de planejar é a definição dos objetivos.

Porque são os objetivos que vão dar toda a orientação e direção à dinâmica do processo de planejamento, como também à sua execução. Os objetivos constituem o núcleo e a dinâmica do planejamento, são eles que determinam e orientam todas as demais etapas do ato de planejar.

Essa passagem é suficientemente sugestiva para situar os planos de aula representados nos Quadros 9, 10 e 11, considerando que são os únicos a apresentarem objetivo em sua estrutura.

Outro importante aspecto que me chamou atenção e constituiu o segundo elemento que compõe a categoria em questão, alude sobre o ponto de convergência entre todos os planos, que é o recurso didático citado: o livro didático. Todos os planos indicavam, em cada disciplina e conteúdo, as páginas do livro a serem utilizadas. Esse ponto comum pode sugerir o lugar e o papel ocupado por esse recurso no processo de ensino e de aprendizagem e, por conseguinte, nas intenções e concepções das professoras.

Importa destacar que, dentre os sete planos de aula apresentados, apenas o representado no Quadro 11 apresentou, em sua estrutura, conteúdo, objetivo e a metodologia numa sequência, ou seja, indicava o percurso a ser feito na mediação, sugerindo uma organização de ações.

As discussões que se seguem, advindas do questionário, exigem que eu faça

uma rápida digressão a fim de clarificar seus resultados. Assim, as questões 3, 4, 6 e 8 eram de múltipla escolha e foram apresentadas numa escala que variava de 1 a 5, onde 1 representava a ação mais utilizada, mais importante ou mais presente e 5, a menos utilizada, menos importante ou menos presente. Isso posto, ressalto que, para os objetivos desta pesquisa, me ative aos itens de maior e de menor grau. Ademais, as questões 5 e 7 serão apresentadas em quadros com os relatos das professoras destacados entre aspas e em itálico.

Assim, quando perguntadas (Questão 3) sobre em que pensavam primeiro ao fazer o planejamento de suas aulas, a maioria apontou os estudantes como de maior importância ao planejar, e o conteúdo, como de menor.

Segundo Menegolla e Sant'Anna (2014, p. 28), "Sendo a pessoa o fim último da educação, necessário se faz refletir, profundamente, sobre a essência da educação e sobre o próprio processo da educação, que tem como meta final a formação integral do homem". Assim, do ponto de vista da formação humana, como objetivo da educação, o resultado obtido se coaduna com esse fim, uma vez que os estudantes figuraram na intenção da maioria das professoras, como o foco do seu planejamento, indicando, talvez, a concepção destas sobre para quem planejavam, independente da forma como o faziam.

É indiscutível que pensar *para quem* se planeja é importante, contudo esse é apenas o ponto de partida. Agreguem-se a esse entendimento, também, as contribuições de Jófili (2002) sobre o quão importante é o professor levar em conta a forma como o estudante aprende, antes de planejar suas atividades. Essa ideia é corroborada e ampliada por Dewey (1979) ao considerar o papel do adulto como fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança, por meio das experiências que ele pode oportunizar. Como se vê, pensar no estudante apresenta-se como ponto crucial no planejamento didático.

Em continuidade, ao serem questionadas (Questão 4) sobre quais as estratégias pedagógicas mais utilizadas, o uso do livro didático figurou como mais presente na sala de aula, e a aula expositiva, menos presente.

Esse resultado, quando comparado aos dados obtidos da análise dos planos de aula, confirma o papel ocupado pelo livro didático no cotidiano das professoras,

sua predominância entre as atividades realizadas na sala de aula do Ensino Fundamental da escola em estudo, ou quiçá, das salas de aula do Brasil. Embora não seja estratégia, e sim, recurso, seu uso ocupa um espaço e um tempo significativos na rotina de sala de aula.

Sobre isso, considero oportuno trazer, para compor essa reflexão, alguns pontos identificados durante minha convivência com o grupo, em que ouvi relatos de incômodo das professoras em “ter que” concluir todas as páginas dos livros, em virtude da cobrança dos pais, tendo em vista o investimento financeiro realizado por estes na aquisição desses livros.

Esses relatos suscitaram algumas hipóteses. A primeira foi: “Seria o uso do livro didático um empecilho para as professoras poderem lançar mão de outras estratégias pedagógicas e aprendizagem?”. E a segunda, não menos importante: “Será que a predominância do uso do livro didático influenciava na ausência da rotina de planificação das aulas, posto que esse recurso já traz conteúdos e exercícios sistematizados?”.

Essas indagações são corroboradas pelas ideias de Pereira (2012) quando assevera que em uma sala de aula, cuja centralidade esteja na ação intelectual do professor, o livro didático constitui-se na fonte exclusiva do saber. Dentro desse panorama, penso que a tomada de consciência, a reflexão mediada acerca desse cenário pode ser muito útil para uma mudança, e foi o que aconteceu ao longo do percurso formativo.

Na esteira dessa discussão, acrescento que inúmeros são os caminhos existentes para além do livro didático, partindo dele ou mesmo até chegando a ele. Quantas possibilidades existem de pensar sobre o que nele está posto, de compará-lo à realidade daqueles que dele fazem uso, de gerar hipóteses a fim de se pensar sobre a importância de conhecer a realidade que gerou a teoria contida nele. Enfim, inúmeras estratégias podem ser utilizadas para dar significado ao livro didático, uma vez que não resta dúvida de que ele se constitui num importante aliado do processo de ensino e de aprendizagem, como um apoio organizado dos conteúdos a serem trabalhados numa dada série.

Todavia, como qualquer recurso, não contempla tudo que é necessário.

Dessa forma, sua efetividade reside na forma de sua utilização, momento em que entra a ação docente na definição de estratégias para potencializar seu uso e tornar as aulas interessantes e criativas.

Coaduna-se com essas reflexões Justino (2013, p. 8), quando ressalta que:

O material didático é uma forma de ligação entre a teoria (a palavra) e a prática(realidade). É preciso que o professor, além do conhecimento que adquiriu e adquire constantemente, saiba utilizá-lo de forma criativa para tornar suas aulas dinâmicas e interessantes.

Pelo exposto, o papel do docente é fundamental na organização e na mediação desse processo de utilização do livro didático, inclusive lançando mão de aula expositiva (estratégia apontada como menos utilizada, ou menos importante) como introdução ao seu uso, ou outras estratégias, conforme sua intenção.

Essa constatação vem ao encontro do que Anastasiou (2012, p. 76) destaca sobre o objeto do trabalho docente.

Não se trata de um conteúdo, mas de um processo que envolve um conjunto de pessoas na construção de saberes, seja por adoção, seja por contradição. Conforme já dito, todo conteúdo possui sua lógica interna que lhe é própria e que precisa ser captada e apropriada para sua efetiva compreensão.

Em função disso é que se situam as estratégias, ou seja, como possibilidade de cumprir com a função de construção de saberes. Curiosamente, a pouca importância atribuída à aula expositiva pelas professoras, foge a uma lógica muito presente na formação inicial, em que essa estratégia costuma ser recorrentemente utilizada, e tida, inclusive, “[...] como uma estratégia funcional para a passagem de informação” (ANASTASIOU, 2012, p. 78). Prática essa que fortalece a transmissão de conteúdos, por vezes desconectados do real.

É possível que no Ensino Fundamental, mais especificamente, entre o grupo de professoras estudado, essa estratégia não seja tão utilizada, pela presença do livro didático, recurso não frequente no Ensino Superior.

Em continuidade à análise das questões (Questão 5), quando perguntadas sobre qual estratégia identificavam como maior favorecedora da aprendizagem dos seus estudantes, cada uma trouxe uma resposta com a respectiva justificativa, conforme está registrado no Quadro 15.

Quadro 15 - Estratégia que mais auxilia na aprendizagem

Professora	Estratégia	Justificativa
P1	Livro didático	<i>“Os alunos têm mais atenção devido as gravuras coloridas, fontes das letras, conteúdo bem planejado, etc.”</i>
P2	Aula expositiva	<i>“pois quando algo sobre a aula é exposto o aluno tem mais interesse.”</i>
P3	Trabalho em grupo	<i>“considerando a aprendizagem do aluno buscamos estratégias diferenciadas, usamos instrumentos de preparação dos indivíduos para o pleno exercício da cidadania, pois promovemos o desenvolvimento de competências que lhes permitam compreender, atuar e transformar o mundo em que vive por meio de conhecimento. Sempre visando o conhecimento prévio do aluno.”</i>
P4	Situação-problema	<i>“Envolver o aluno diretamente com o que está sendo desenvolvido, valorizando os conhecimentos prévios de cada um.”</i>
P5	Aula expositiva	<i>“Porque ela é o ponto de partida ou seja, a partir dela passamos trabalhos em grupo, utilizamos os livros e aproveitamos a fala dos alunos para enriquecê-la.”</i>
P6	Situação-problema	<i>“pelo fato deles ficarem ansiosos em buscar a resposta”.</i>
P7	Aulas expositivas	<i>“Quando utilizo apenas o livro didático, vejo que alguns alunos apresentam dificuldades em compreender o conteúdo trabalhado”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Os resultados apontaram aspectos interessantes sobre as estratégias, que, na visão das professoras, eram mais favorecedoras de aprendizagem. O primeiro deles é que todas as justificativas trouxeram o estudante como foco, dados resultados anteriores. Já o segundo aspecto diz respeito às justificativas apresentadas, visto que aponta o conhecimento da importância do uso de cada uma das estratégias. Todavia, contraditoriamente, a maioria das estratégias, exceto o livro didático, apontado por P1, não fora apontada na questão anterior (Questão 4), como a mais utilizada.

Dentro desse panorama, surgiu a seguinte questão: por que a estratégia apontada como aquela que mais auxilia na aprendizagem do estudante não era a mais utilizada? Seria pela onipresença do livro didático, já referido anteriormente, e reforçado pela justificativa de P1? Como se vê, esse resultado abriga uma dissonância entre o declarado e o realizado, entre o real e o ideal, entre o domínio conceitual de uma ação e a ausência de sua efetivação no cotidiano. Movimentos esses, frutos, talvez, de uma formação que não favoreceu a articulação entre teoria e prática.

Tal dissonância, pode justificar-se também pela ausência de reflexão sobre a prática, o que, segundo Schön (1995), compromete sobremaneira o fazer docente, uma vez que o movimento de ação-reflexão-ação só acontece quando o professor consegue ler sua própria prática, seus conceitos e posturas, vindo então a tornar-se um profissional reflexivo.

Dessas acepções, considero também relevante para esta discussão, resgatar as falas de P1 e P7. Apesar de terem apontado estratégias diferentes, livro didático e aula expositiva, respectivamente, trazem percepções diferentes sobre o uso do livro: *“Os alunos têm mais atenção devido às gravuras coloridas, fontes das letras, conteúdo bem planejado etc.”*; *“Quando utilizo apenas o livro didático, vejo que alguns alunos apresentam dificuldades em compreender o conteúdo trabalhado”*.

Tais declarações evidenciam as concepções de cada professora e o papel da intencionalidade pedagógica na escolha por esta ou aquela estratégia de ensino para ensinar algo a alguém. Tal ideia é corroborada por Justino (2013), quando afirma que, ao escolher uma estratégia, o docente precisa levar em conta o resultado que deseja obter, de que forma ela pode contribuir para que ocorra aprendizagem.

Para avançar no conhecimento acerca das concepções das professoras sobre ensino e aprendizagem, perguntei (Questão 6) quais eram as dificuldades encontradas no exercício da prática docente. A maioria das professoras apontou o ato de “planejar uma aula interessante” como a maior dificuldade e “avaliar a aprendizagem”, como a menor dificuldade.

Esse resultado coloca novamente o planejamento nas discussões, como uma preocupação das professoras em atender aos estudantes. É possível também que essa preocupação, de certa forma, seja resultado da dissonância identificada na análise da questão anterior, quando foi evidenciado que as estratégias mais utilizadas não eram as mais favorecedoras de aprendizagem. Essa constatação me permitiu supor que talvez as professoras não tivessem essa relação entre planejamento e mediação bem estabelecida do ponto de vista prático, e sim, apenas de forma conceitual. Ou, de outra sorte, não tivessem o domínio técnico e científico das condições para fazê-lo de forma autônoma.

Essa reflexão é muito bem definida por Pimenta (2002, p. 24), quando assevera que “o saber docente não é formado apenas de prática, sendo também nutrido pelas teorias de educação”. Há de se convir, portanto, que muitas vezes o profissional “sabe” o que precisa fazer; por vezes, até justifica sua importância, porém não consegue materializar esse saber no cotidiano de sua prática profissional, evidenciando assim, desarticulação entre teoria e prática.

Em face do exposto, a menor dificuldade apontada, “de avaliar a aprendizagem”, coaduna-se com as reflexões já suscitadas, tendo em vista ser a avaliação parte integrante do processo educativo e ter papel fundamental na sua retroalimentação, em continuidade às etapas de planejamento e mediação. Nesse sentido, as dificuldades indicadas pelas professoras em um grau de maior, ou menor importância, refletem os saberes docentes acerca da dinâmica desses processos, da articulação e da interdependência entre eles e, em última instância, as concepções do grupo pesquisado a respeito deles.

A reflexão sobre esses aspectos evidencia a complexidade da prática docente, considerando que o professor é sujeito do conhecimento e, como tal, deve buscar sempre transformar-se e transformar o seu fazer.

Para elucidar melhor esse aspecto, vale ressaltar as palavras de Tardif (2010, p. 227):

Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas, sendo portanto os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares.

Com base nessa assertiva, depreendo que a reflexão sobre a ação deve constituir-se na lógica sobre a qual os saberes escolares se situam e se reconstroem de forma permanente, ao contrário, a rotina mecânica de reprodução de experiências acumuladas e não refletidas torna-se a tônica ao fazer docente.

Para avançar, apresento, no Quadro 16, as respostas das professoras à questão 7, quando questionadas sobre a maior dificuldade no ato de planejar e sobre o porquê disso:

Quadro 16 - A maior dificuldade ao planejar aulas

Professora	Maior dificuldade	Justificativa
P1	Recursos	<i>“A comunidade é carente, muitas crianças, não disponibilidade dos pais.”</i>
P2	Recursos	<i>“obter recursos para que a aula se torne mais interessante para os alunos.”</i>
P3	Propor atividade que leve a criança a pensar.	<i>“Por que sinto falta de recursos didáticos, para que atinja êxito no processo de aprendizagem, com recursos executamos nossas aulas prazerosa, interessante e significativa para captar a atenção dos alunos.”</i>
P4	Não tenho grandes dificuldades.	
P5	O planejamento em si	<i>“Gosto de tudo que faço, inclusive entro na minha sala todos os dias como se fosse o 1º dia, mas nunca gostei de fazer os planejamentos (só que sempre fiz).”</i>
P6	Planejar uma aula interessante para todos.	<i>“Por que as vezes é interessante para uns alunos e outros não. Então eu gostaria da atenção de todos.”</i>
P7	A falta de recursos para melhorar as estratégias.	<i>“Porque o uso de recursos didáticos melhoram as estratégias.”</i>

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Os resultados do Quadro 16 ratificam as abordagens anteriores, sobretudo no que tange ao ato de planificar em si, ou mesmo pensar em algo interessante, conforme explicitado nas declarações de P5: *“Gosto de tudo que faço, inclusive entro na minha sala todos os dias como se fosse o 1º dia, mas nunca gostei de fazer os planejamentos (só que sempre fiz)”*; e P6: *“Por que as vezes é interessante para uns alunos e outros não. Então eu gostaria da atenção de todos”*.

Como se vê, o ato de planejar se apresenta como uma dificuldade para a maior parte das professoras. Nesse sentido, me permito inferir que essa dificuldade, já referida sob outras dimensões, pode justificar a ausência da regularidade de planificação.

Além disso, os recursos também foram identificados como maior dificuldade e sob diferentes justificativas: *“A comunidade é carente, muitas crianças, não disponibilidade dos pais”* (P1); *“Obter recursos para que a aula se torne mais interessante para os alunos”* (P2); e *“Porque os usos de recursos didáticos melhoram as estratégias”* (P7).

Tais relatos colocam os recursos num papel de destaque dentro do processo de planejamento, sugerindo, inclusive, que estes definem as estratégias, e não o contrário.

Sobre essas questões, vale ressaltar as ideias de Justino (2013, p. 110):

Todo e qualquer material didático, por melhor que seja, não consegue garantir sozinho a qualidade do processo ensino-aprendizagem, pois sabemos que não existe um processo de ensino-aprendizagem automático ou instantâneo. É necessário que o professor saiba como utilizar esses materiais.

Analisando tal pensamento, é possível afirmar que o material didático, qualquer que seja, sozinho, não garante aprendizagem, já que se faz necessária a ação de mediação do docente para o atingimento dos objetivos previstos. Outra declaração interessante é a de P3, que, embora não tenha citado o recurso como maior dificuldade, destacou: *“Porque sinto falta de recursos didáticos, para que atinja êxito no processo de aprendizagem, com recursos executamos nossas aulas prazerosa, interessante e significativa para captar a atenção dos alunos”*.

Pelo exposto, é possível identificar a concepção das professoras sobre os recursos didáticos e seu papel na aprendizagem, tendo sido apontados, inclusive, como condição para uma boa estratégia, conforme a declaração de P7, o que pode caracterizar um equívoco ou uma não compreensão acerca do processo de planejar e a articulação entre os elementos que constituem esse processo. Sobre isso, considero bastante significativa a contribuição de Menegolla e Sant’anna (2014, p. 90):

Os professores que planejam as disciplinas devem partir de uma análise dos objetivos, dos conteúdos, dos procedimentos e de todas as possibilidades humanas e materiais que o ambiente escolar pode oferecer, em termos de meios que possam ser manipulados no processo ensino-aprendizagem. A partir dessa análise podem decidir a respeito da seleção dos melhores meios. Os objetivos de ensino não só determinam os conteúdos e procedimentos, mas também os recursos.

Assim, uma vez apresentados os dados e as análises acerca do planejamento, a próxima e última pergunta (Questão 8) que compôs a categoria ora apresentada, versava sobre a mediação e seus resultados. Ao serem questionadas sobre a sequência utilizada na mediação de suas aulas, todas as professoras responderam que iniciavam por um diagnóstico, buscando saber o que os estudantes sabiam, sendo essa a ação mais utilizada. A menos utilizada na

sequência didática foi a técnica de dinâmica de grupo.

Esse resultado exprime uma importante atitude pedagógica, devidamente consubstanciada por Freire (2015, p. 31) ao defender que, ao agir dessa forma, o professor não deve apenas respeitar os saberes com que os estudantes chegam na escola, mas, deve também, a partir disso, “[...] discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]”. O mesmo autor ainda questiona: “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2015, p. 32).

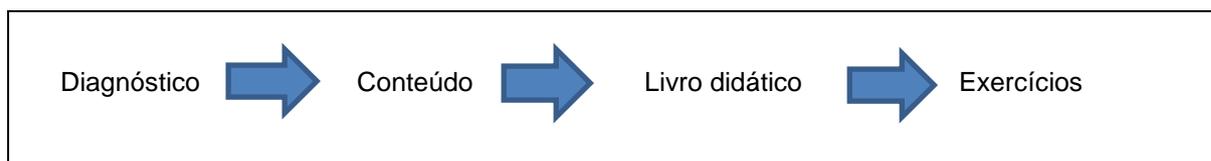
Dessa forma, o resultado aponta que, apesar de as professoras não planejarem e terem o livro didático como ponto de partida e chegada, elas demonstram compreender a importância da experiência dos estudantes. Contudo, Dewey (1979, p. 14) destaca que, nessa atitude, apenas resgatar a experiência não basta, ou seja, a experiência por si só não produz resultados positivos.

A crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores.

Assim sendo, é possível inferir que a experiência é, sem dúvida, importante, todavia, sua qualidade é que a tornará educativa, ou não. O autor define como experiências qualitativas aquelas que “[...] irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes” (DEWEY, 1979, p. 14). Isso, posto, é certo dizer que uma sequência didática mecânica, rotineira e pontual que não favoreça ao estudante o estabelecimento de relações de sentido e, conseqüentemente, a ampliação delas para outras experiências, não é uma experiência educativa.

Em face do exposto, considero também relevante, dado os objetivos da pesquisa, fazer aqui uma digressão e trazer o intervalo da escala (de 1 a 5) para ilustrar de forma sintética o resultado obtido nesta análise em termos de sequência didática utilizada pelas professoras, conforme está representado na Figura 4.

Figura 4 - Sequência didática



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Com base nessa representação, é possível identificar de forma bastante significativa as concepções das professoras sobre ensino e aprendizagem, sobre planejamento e mediação, sobretudo no que diz respeito às dificuldades relativas ao ato de planejar, assim como a fazê-lo de forma a obter um resultado positivo com os estudantes, conforme já foi evidenciado. A representação permite identificar ainda, a clara separação entre teoria e prática, materializada numa sequência mecânica que traz prioritariamente conteúdo e depois exercícios, ação característica da abordagem tradicional de ensino. Todavia, é importante destacar que o diagnóstico, aqui considerado como uma conversa informal sobre o conteúdo, acena como uma intenção positiva, haja vista que denota uma abertura de espaço ao diálogo, à participação.

Com efeito, as convergências e divergências identificadas apresentaram-se muito úteis e significativas para a temática deste estudo no que tange aos seus desdobramentos na prática docente. Evidenciaram o quanto as nossas concepções, teóricas ou advindas da experiência acumulada, sejam elas conscientes ou não, declaradas, ou não, justificam o saber-fazer.

Desses significados, importa resgatar que o objetivo específico “Conhecer as concepções sobre ensino e aprendizagem, bem como as estratégias metodológicas utilizadas por professoras do Ensino Fundamental no planejamento de suas aulas”, foi ricamente contemplado quando da composição e desenvolvimento desta categoria.

4.2 Categoria 2- A atribuição de sentidos pelas professoras durante a formação

Esta categoria emergiu dos conteúdos obtidos no meu diário de bordo e nos diários das professoras, disponibilizados no primeiro dia do curso. Neles, ao final de cada encontro e/ou ao longo da intervenção pedagógica, foram registradas as

percepções, os sentimentos, desafios e as aprendizagens.

Dessa forma, esta categoria traduz o percurso da intervenção pedagógica e os sentidos atribuídos às vivências em diferentes dimensões, momentos e espaços. Vivências estas que ocorreram entre mim e cada uma das professoras individualmente; entre mim, elas e seus pares no momento dos encontros de formação; e entre elas e seus estudantes em sala de aula.

Para tanto, ressalto que esse movimento de construção se deu sob a orientação dos seguintes objetivos específicos: “mediar um curso de formação continuada com base no método ativo”; e “auxiliar as professoras no planejamento de situações de aprendizagem utilizando o método ativo”.

Importa destacar que todo esse percurso teve como ponto de ancoragem os pressupostos do pensar reflexivo de Schön (1995), a reflexão *da*, *na* e *sobre* a prática [Grifo meu].

A intenção da intervenção pedagógica, portanto, foi oportunizar às professoras situações em que estas pudessem olhar para as questões do seu cotidiano de sala de aula, possibilitando reflexão e análise sob prismas antes não considerados, de modo que, caso julgassem apropriado, reorientassem ou ressignificassem sua ação com relação à situação vivenciada.

Essa intenção é consubstanciada por Freire (2015) quando este afirma que o ato de refletir se constrói a partir de uma formação que favoreça o fazer e o pensar sobre o fazer. E foi sob essa égide que pautei todo o percurso da intervenção pedagógica cujos resultados possibilitaram o surgimento de três subcategorias: a) O saber escolar; b) A liberdade dos corpos; c) O ambiente escolar e suas possibilidades.

4.2.1 O saber escolar

Esta subcategoria emergiu das narrativas registradas no diário das professoras, ou verbalizadas em diferentes momentos, dos registros do meu diário, feitos em diferentes situações, que evidenciaram elementos comuns desse

movimento.

Em face do exposto, considero oportuno, para o desenvolvimento desta subcategoria, resgatar a dinâmica desenvolvida nos encontros do curso que antecederam os encontros individuais.

O desenvolvimento do curso deu-se sob uma lógica de planejamento com uma sequência didática comum, todavia, no primeiro encontro alguns elementos foram diferentes, tais como apresentação do objetivo do curso, seus fundamentos e metodologia de trabalho, levantamento de expectativas e elaboração do contrato de convivência. Este último, composto de regras propostas e discutidas entre todos as participantes com o objetivo de criar um clima de participação, corresponsabilidade e abertura numa perspectiva de relação horizontalizada, criando, assim, uma identidade para aquele grupo “novo” que estava se formando naquele momento. Quando digo novo, é porque o objetivo daquele grupo, seu contexto, espaço e a configuração que ele tinha naquele momento era de fato diferente de outra já vivenciada por nós.

Assim, os encontros sempre iniciavam com uma acolhida, ação que tinha como objetivo criar um clima emocional propício à construção coletiva e colaborativa de conhecimentos. Para tanto, utilizei diferentes técnicas de dinâmica de grupo, elaboradas por mim, e definidas com base no processo de desenvolvimento e nas necessidades que eu percebia no grupo.

Já a partir do segundo encontro, após o momento da acolhida, eu fazia sempre um resgate do encontro anterior, seu objetivo e construções feitas, com o intuito de situar as participantes acerca do percurso grupal construído na formação, ou ainda atualizar alguém que porventura tivesse faltado. Enfim, buscava contribuir com a formação de sentidos. Para esse momento, eu sempre solicitava o auxílio de uma voluntária, visando, assim, fortalecer o sentimento de pertença.

Feitas essas considerações preliminares, no primeiro encontro fiz um levantamento de expectativas com o objetivo de conhecer o que as professoras esperavam da formação. Particularmente, considero essa ação extremamente importante no início de qualquer trabalho formativo, pois, por meio dela, é possível alinhar os interesses dos participantes ao que foi planejado. Compreendo que,

dessa forma, as vivências e aprendizagens tendem a se tornar mais significativas. As expectativas apresentadas pelas professoras estão contidas no Quadro 17.

Quadro 17 - Levantamento de expectativas

O que eu trago	O que quero levar
<i>“O desejo de aprender mais.”</i>	<i>“Aprendizado para melhorar minha postura na sala de aula.”</i>
<i>“Curiosidade.”</i>	<i>“Aprender mais sobre o método ativo.”</i>
<i>“Conhecimento.”</i>	<i>“Conhecimento sobre o método ativo.”</i>
<i>“Experiência.”</i>	<i>“Conhecimento.”</i>
<i>“Humildade.”</i>	<i>“Conhecimento.”</i>
<i>“Prática.”</i>	<i>“Emoção no agir.”</i>
<i>“Vontade de aprender o novo.”</i>	<i>“Novas metodologias.”</i>

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Os registros transcritos no Quadro 17 indicaram desejo de conhecer e disposição para isso, o que fica evidente pelo uso das palavras conhecimento, humildade e aprender. Sobre isso, considero útil a contribuição de Freire (2015, p. 50) quando assevera que “Onde há vida há inacabamento”. E, em se tratando da ação docente, o autor defende ainda que ensinar exige o reconhecimento da “inconclusão”, considerado, por ele, eixo fundante da prática docente (FREIRE, 2015).

Nesse sentido, vale ressaltar que a expectativa das professoras pela formação e pelo envolvimento foi notória não apenas nas palavras, mas nos semblantes, na alegria do encontro. A percepção dessa atmosfera de disponibilidade, aliada ao clima emocional do grupo, me abasteceram de entusiasmo e fizeram com que eu me sentisse muito à vontade, pois ainda que o grupo fosse conhecido e familiar em convivência, aquele era um momento novo, um novo ciclo em nossas vidas, tanto do ponto de vista individual, como grupal.

Com efeito, as palavras “prática”, “conhecimento” e “experiência”, indicadas pelas participantes como o que levavam para o curso, demonstraram, além do reconhecimento dos seus próprios saberes, a incompletude deles. O que, naquele momento, no papel de estudantes, precisava ser respeitado. Essa ideia é corroborada por Freire (2015) quando este defende a importância de respeitar os saberes dos educandos.

Conforme já referido anteriormente, o curso teve como objetivo “Oportunizar, às professoras, espaços de reflexão acerca de suas práticas pedagógicas, tomando como referência o método ativo”. E, nesse sentido, todas as situações de aprendizagem realizadas no curso tomaram as participantes como foco. Ademais, considerando que o curso tinha como propósito uma formação continuada com base no método ativo, não poderia sua execução fugir dessa abordagem, uma vez que, nela, o estudante é tido como ponto central nos processos de ensino e de aprendizagem (PEREIRA, 2012).

Assim, as narrativas sobre a avaliação do primeiro encontro do curso, registradas nos diários, estão apresentadas em itálico, entre aspas e com trechos destacados em negrito, identificadas pela letra P e número, seguida da data do diário.

*“Hoje aprendi uma forma diferente de trabalhar em grupo, não imaginava que era possível aprender tanto e de forma tão simples! No começo achei que não ia conseguir fazer tudo que a profa. pediu, mas no final o tempo passou tão rápido que nem me dei conta. Eu acho que posso fazer mesma forma com meus alunos. Por isso as palavras que levo e hoje são: **desafio e ousadia**, por que eu vou me desafiar em tentar fazer” [Grifo meu] (P1, 28-05-2016).*

*“Este primeiro encontro se resume em duas **palavras prazeroso e incentivador**. Parando prá pensar, eu li, trabalhei em grupo, discuti, assisti vídeo, fiz cartaz, montei mural, apresentei, meu Deus! E ainda aprendi muito! E deu tempo pra tudo! Fiquei pensando será que dá certo fazer isso na minha sala também? Será que é possível com a quantidade de alunos que eu tenho? **Estou sentindo muita vontade, mas também com medo de não conseguir**” [Grifo meu] (P2, 28-05-2016).*

*“Hoje aprendi novas metodologias. O vídeo me deixou impressionada. **Me vi na fala de muitas pessoas. Vi minha prática. Vi quanta coisa poderia fazer diferente na minha sala e nunca pensei**. Na verdade aprendi que eu achava que sabia e vejo que não sei tanta coisa! Os exemplos que vi no vídeo **me fizeram sentir fora da caixa do que acontece em outros lugares. Só não sei se consigo**” [Grifo meu] (P3, 28-05-2016).*

*“Provocação. Essa é a minha palavra. Me senti provocada pelos relatos do vídeo, pelas discussões e pela **forma leve e consistente de aprender**. Acho que **nunca trabalhei em equipe de forma tão prazerosa!** Aliás, pude perceber pela metodologia utilizada, que a ação foi nossa, a profa. Alda só nos conduziu. **Me sinto provocada a tentar**” [Grifo meu] (P4, 28-05-2016)”.*

*“Obtive um novo aprendizado hoje. **O conteúdo do vídeo e as discussões me ajudaram a refletir melhor sobre a minha própria prática. Me senti envergonhada quando vi alunos falando das rotinas que eles detestam, por que muitas delas acontecem na minha sala. Acho que preciso ressignificar minha prática**” [Grifo meu] (P5, 28-05-2016).*

*“A minha frase para este encontro é **revisão do modo de agir**. Ao mesmo tempo **vi que preciso aprender muitas coisas sobre ensinar e aprender**. As vezes a gente acha que sabe, que tem experiência, que domina as*

coisas... mas quando vê outras experiências e compara com as nossas descobre que ainda há muito a aprender” [Grifo meu] (P6, 29-05-2016).

*“Acho que saio daqui hoje com **coragem. Coragem de tentar fazer diferente, por que vi que muitas professoras também tentam e conseguem e por que eu não conseguiria também? Eu quero tentar!** Sobre as estratégias utilizadas eu me senti muito motivada a participar de tudo e aprendi muito com tudo que foi discutido hoje” [Grifo meu] (P7,30-05-2016).*

Os relatos supracitados convergem para um ponto em comum: a reflexão sobre a ação e as possibilidades que dela emanam, expressas como desafio, dúvida, descoberta e clareza quanto à necessidade de conhecer mais, frente à certeza da inconclusão (FREIRE, 2015).

Esse movimento caracterizado pela inquietação advinda da contradição entre o sabido e o vivido, entre o dominado e o desconhecido que por vezes provoca um choque entre o real e o ideal na educação, Schön (1995) identificou como sendo “o conflito entre *o saber escolar e a reflexão-na-ação* dos professores e alunos” (SCHÖN, 1995, p. 80). Segundo o autor, o saber escolar diz respeito aos conhecimentos que os professores supõem ter, seus saberes tácitos e formais, em que as respostas já estão prontas e constituem um quase modelo a ser seguido.

Nessa perspectiva de entendimento, os relatos traduzem de forma bastante clara essas contradições e as descobertas de outras possibilidades, provavelmente mobilizadas por experienciarem um ambiente reflexivo.

Com efeito, cabe ressaltar que esse cenário é compreensível na medida em que se tem como certo que a prática docente foi historicamente definida pelos modelos de organização da escola e formulada sob uma lógica que abriga, ainda hoje, via de regra, as seguintes características:

(1) Uma pessoa (adulta) que se presume saber (2) tem contatos regulares (3) com um grupo (4) de pessoas (crianças) que devem aprender, (5) cuja presença é obrigatória, (6) para ensinar-lhes (7) um conteúdo (8) através de uma série de decisões tomadas em situação de urgência (VAN DER MAREN, 1990 apud TARDIF, 2014, p. 63).

Dessa forma, é possível inferir que a tomada de consciência desse modelo, e a sua resignificação, não se constitui em algo simples e possível de ser feito sem uma reflexão mediada. Nesse sentido, os relatos das professoras resultaram da oportunidade que tiveram de “olhar” outras práticas e, a partir delas, as suas

próprias. A reflexão, assim, surgiu como uma luz, clareando espaços talvez antes obscuros. Essa percepção é notadamente identificada em todos os relatos, contudo fica mais evidente nos de P3, P5 e P6. Sobre esse movimento, Anastasiou (2012, p. 78), destaca:

Quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, poderá encontrar dificuldades, até mesmo pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente. Geralmente, essa dificuldade se inicia pela própria compreensão da necessidade de ruptura com o repasse tradicional (ANASTASIOU, 2012, p. 78).

Essa reflexão é suficientemente sugestiva para situar o medo expressado de forma explícita por P2 e P3 e, de forma mais velada, abordado pelo viés da dúvida, por P1, P4, P5 e P7. Pelo exposto, é possível inferir que o medo, assim como o desejo de mudança, expressados pelas professoras, pode ser resultado da tomada de consciência destas acerca do seu próprio fazer, da nova visão que tiveram acerca dele.

Durante o curso, entre um encontro e outro, eu me encontrava semanalmente com cada professora individualmente, para apoiá-la no seu planejamento. E, nesse ínterim, como já tínhamos um grupo de *whatsapp*, resolvi utilizá-lo também como estratégia de comunicação para incentivá-las, reforçando sempre o ponto alto das discussões produzidas no curso.

Assim, no primeiro encontro o ponto alto das discussões versou sobre o papel das estratégias na aprendizagem dos estudantes, colocando-os como centro e em ação, a fim de que pudessem ser consideradas como ativadoras de aprendizagem. Para tanto, propus às professoras algumas perguntas para que respondessem, sempre que pensassem numa estratégia pedagógica. A essas questões, denominei de *checklist* e o compartilhei em nosso grupo de ***whatsapp***, sob a orientação de que o utilizassem para validação de uma estratégia pedagógica, quando do planejamento de situações de aprendizagem, conforme ilustrado na Figura 5.

Figura 5 - Checklist de validação



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Com efeito, a ideia era acender e manter acesa a “luz” dos princípios basilares do método ativo.

Dessa feita, os encontros semanais serviram como um espaço de compartilhamento e escuta das ações desenvolvidas na semana anterior, dos resultados alcançados, bem como de planejamento das próximas ações. Sobre isso, Schön (1995, p. 83) assevera que:

[...] é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos.

Importa deixar claro que nesses momentos a ideia não foi validar o planejamento, emitindo juízos de valor, em certo ou errado, mas problematizá-lo, tomando como base os referenciais utilizados na formação, ou seja, à luz do método ativo. A opção por essa forma de mediação visou “quebrar” possíveis resistências das professoras e fazê-las se sentirem seguras, de modo que tudo que traziam era valorizado sob uma ótica positiva e tomado como ponto de partida para reflexão.

Além disso, considerando que elas não tinham uma regularidade na planificação de suas rotinas, não quis que se sentissem “obrigadas” a isso, só para

que eu visse, mas que partisse delas mesmas a necessidade, ou não, de uma organização e que soubessem que eu estaria lá para apoiá-las.

Dentro desse panorama, não me ative a discutir, ou mesmo propor qualquer estrutura de planejamento, mas priorizei a problematização das propostas apresentadas, levantando questionamentos que pudessem favorecer a articulação e compreensão entre essas propostas e a aprendizagem dos estudantes. Enfatizei sempre a intencionalidade pedagógica das ações pensadas, pois meu objetivo nunca foi propor modelos de como fazer, mas favorecer a compreensão sobre o quê e por que se fazia.

Essa atitude, no que se refere a modelos de planejamento, é corroborada por Menegolla e Sant'anna (2014) ao destacarem a existência de diferentes formas de organizar o ensino e de modelos de planejamento que variam conforme os princípios que os sustenta, ou seja, conforme a intenção e os resultados esperados pelos professores e professoras.

Todavia, a despeito dessa minha opção, observei diferentes movimentos no tocante à planificação. Seis, das sete professoras, começaram a utilizar o *checklist* que eu havia proposto como ponto de partida para pensar uma situação de aprendizagem. A exceção foi P3, conforme pode ser evidenciado em um de seus relatos:

“Eu já uso estratégias diversificadas, mas os alunos não aprendem por causa da falta de compromisso dos pais e falta de recursos na escola para fazer um bom trabalho. As estratégias que eu uso dão certo por que eu já tenho mais de 30 anos em sala de Ensino Fundamental” (P3, 15-06-2016).

Além disso, semanalmente, por ocasião dos encontros individuais, P3 dizia: *“Não trouxe meu plano, porque não passei a limpo ainda”*. A esse respeito, Diesel; Baldez e Martins (2017, p. 270) destacam que:

Não obstante, percebe-se, por vezes, grandes diferenças entre as ações e os discursos dos professores e professoras ao explicitarem ou referirem-se à sua prática docente, o que sugere uma contradição resultante da ausência de um pensar sobre.

Como se vê, o processo de pensar sobre as próprias ações, não é simples, pois envolve a mobilização de emoções variadas e, por vezes, negação, esquiva, resistência. Enfim, é importante se ter claro que toda mudança, independente da sua

natureza, se desenvolve gradativamente e em ritmo e tempo particulares para cada pessoa, como resultado da sua experiência pessoal e coletiva em diferentes contextos.

4.2.2 Liberdade dos corpos

Para avançar nessa análise, considero bastante significativas as contribuições de Montessori, apud Röhrs (2010), importante representante do movimento da Escola Nova, cuja obra tem como premissa a ideia de que, para viver e aprender, é essencial que as crianças tenham um ambiente apropriado, em que possam movimentar-se em liberdade. Ideia bastante atual, porém, sua efetivação é por vezes antagônica a essa premissa e acaba repercutindo na qualidade das aprendizagens. Essa ideia é também amplamente corroborada por Dewey (1979, p. 62) ao defender que “A liberdade de movimento é também importante como meio de manter a saúde física e mental”.

Como se vê, o movimento ocupa lugar privilegiado na vida de uma pessoa e na sua aprendizagem, visto que,

Se o movimento for restringido, a personalidade e o senso de bem-estar da criança são ameaçados. O movimento é parte da própria personalidade do homem, e nada pode tirar o seu lugar. O homem que não se move é ferido em seu próprio ser e é marginalizado na vida (MONTESSORI Apud LILLARDI, 2017, p. 28).

A partir dessas reflexões, é possível identificar que não apenas do ponto de vista da aprendizagem, mas para o desenvolvimento humano, em suas mais diversas dimensões, a liberdade de movimento ocupa papel central. Todavia, é muito comum identificar o contrário nas escolas de Ensino Fundamental que, em certa medida, desconsideram, ou por vezes cerceiam o movimento, sob o manto da disciplina.

Segundo Dewey (1979, p. 60), “Sem esta liberdade é praticamente impossível ao professor conhecer as pessoas com que terá de tratar. Silêncio, imobilidade e obediência forçados impedem o aluno de revelar sua real natureza”. Tal assertiva se relaciona ao “controle de sala”, expressão frequentemente utilizada para destacar uma qualidade do docente, e que muitas vezes o impede de ver realmente os

estudantes de sua sala, apenas os olha.

Essas considerações estão corroboradas nos relatos a seguir em que o medo de perder o controle e manter a disciplina em sala são apresentados.

*“Tive muita dificuldade em fazer alterações na minha sala, por que minha turma é muito **agitada e tenho medo de perder o controle**. Contudo, tentei não repetir a mesma lógica das aulas [Grifo meu] (P1, 18-06-2016).*

*“Estou muito feliz com os resultados da minha turma. **Eu tinha muito medo de tentar e perder o controle da turma**, pois não tenho muita experiência e é a primeira vez que estou numa sala de 2º ano. **Tenho medo das Irmãs acharem que não tenho domínio da sala**” [Grifo meu] (P2, 16-08-2016).*

*“Mudei também a forma de organização da sala, **acabei com as fileiras** estamos em forma de auditório. **Os alunos adoraram isso!**” [Grifo meu] (P4, 10-06-2016).*

*“Decidi experimentar algumas estratégias para **deixar meu alunos mais livres dentro e fora da sala**, mudei a forma deles sentarem. Tirei as fileiras e os coloquei em auditório. Desfiz a fila para o lanche, fiz apenas orientações e disse que confiava neles. Passei a colocar a colaboração como regra da sala e me surpreendi com o resultado. **Vi que a autonomia é possível, desde que a gente confie na capacidade dos alunos e dê apenas o suporte para eles**. Estou muito feliz com essa experiência, pois como disse no curso, **a gente tem medo de mudar o que domina, o que já temos controle**” [Grifo meu] (P5, 15-06-2018).*

Analisando esses relatos, foi possível identificar claramente a preocupação das professoras com a possibilidade de perderem o controle sobre os seus estudantes. Foi possível perceber uma forma sutil de exercício de poder, justificado pela disciplina. Com efeito, o poder está em todos os âmbitos da vida e se esparrama pelo social sob várias justificativas, tais como ordem, organização, dentre outras. No caso da disciplina, de forma individualizante, é exercido sobre o corpo do indivíduo.

Isso posto, cabe ressaltar que, a despeito dessa lógica social de disciplina, as professoras realizaram alterações no ambiente da sala de aula, ainda que, sempre destacando, cada mudança realizada vinha acompanhada da preocupação em perder o controle sobre o estudante, em última instância, o poder. Ademais, destacaram o resultado positivo advindo das mudanças realizadas, no que relataram surpresa.

O palco onde se situa esse movimento das professoras frente ao novo e a preocupação com questões de controle e disciplina tem origens históricas e está na raiz da escola. Segundo Tardif (2014, p. 64), “Hoje como ontem, a classe é um dos

ambientes sociais mais controlados de todos”. O autor assevera ainda que grande parte do trabalho docente consiste em “[...] inculcar hábitos pela socialização às normas escolares [...]”.

Desse ponto de vista é possível compreender a recorrência de registros sobre o medo das professoras de perderem o controle sobre os estudantes. Agrega-se a isso, talvez, o fato de a escola ser de orientação confessional, dirigida por uma ordem religiosa, onde, via de regra, a disciplina constitui um sólido pilar. Essa hipótese é explicitada no relato de P2, “Tenho medo das Irmãs acharem que não tenho domínio da sala”.

Essas considerações encontram amparo em Tardif (2014, p. 64), ao afirmar que:

Deslocamentos, modos de se exprimir, higiene corporal, postura, atitudes, gestos, tomada da palavra, mímicas, etc., tudo é regulamentado. Esse ordenamento das posturas corporais e das atitudes sociais tem sua origem, historicamente, em diversos modelos de autoridade e legitimação: religião, ordem natural, ideais republicanos, valor do trabalho, etc.

Essa passagem é também suficientemente sugestiva para a compreensão de como a estrutura da organização escolar e, por conseguinte, a prática docente é impregnada de modelos autoritários em que controle e disciplina conduzem, de forma consciente, ou não, explícita ou velada, o cotidiano do trabalho docente.

Diante desse panorama, trago também para esta análise os relatos de P2, P5 e P7, após o estudo do poema *“Quando a escola é de vidro”*, de Ruth Rocha: *“Me sinto num vidro”* (P2, 11-06-2016); *“Fiquei mobilizada e imobilizada ao me dar conta do quanto fui envidrada e nem percebia”*. (P5, 11-06-2016); *“Acho que a gente vive no vidro, por que é confortável”* (P7, 11-06-2016). Esses relatos sugerem uma importante reflexão e uma aparente tomada de consciência das professoras acerca dos modelos adotados em suas práticas, o que me permitiu inferir ser aquele momento um divisor de práticas, um momento de grande aprendizado.

Agregue-se a essa reflexão das professoras, o lugar ocupado por elas naquele momento: de estudante. E, como tal, suas concepções sobre esse papel eram potencialmente ricas de significados para elas e para a forma como conduziam suas práticas com seus estudantes. Nessa perspectiva de entendimento, e visando

fortalecer essa discussão, destaco a contribuição de Dewey (1979, p. 5) que me parece bastante atual e apropriada: “Desde que as matérias de estudo, tanto quanto os padrões de conduta apropriada nos vêm do passado, a atitude dos alunos, de modo geral, deve ser de docilidade, receptividade e obediência”. Essa passagem é suficientemente sugestiva para ratificar o histórico de passividade que caracterizou a postura do estudante e do controle do docente sobre ele, na abordagem tradicional.

Assim, retomando os relatos, destaco a surpresa das professoras ao identificarem o potencial de seus estudantes e as atitudes destes de maior participação e entusiasmo frente às mudanças adotadas por elas. Essa atitude de surpresa das professoras, pode, segundo Sibilia (2014), sugerir a incompatibilidade entre a aparelhagem escolar, que tem como premissa o controle sobre os corpos, e a subjetividade dos estudantes de hoje.

Suponho que talvez resida aí o descompasso entre os modelos históricos de conteúdo, tempo e espaço que constituíram a formação docente e a realidade dos estudantes da contemporaneidade, em que tempo, espaço e conhecimento estão sob outra lógica, qual seja, a da flexibilidade e fluidez. Sobre essa constatação de contradição espaço temporal, Sibilia (2014) destaca ainda que esse modelo histórico tornou-se inviável na contemporaneidade, por que antes,

O primordial, portanto, era forçar essa adaptação dos corpos infantis às definições radicalmente novas do tempo e do espaço que se anunciaram na modernidade, já que qualquer um pode aprender as coisas relativas à cultura mais tarde, até mesmo fora da escola (SIBILIA, 2014, p. 28).

Tomado de outro ângulo, ser surpreendido pelos estudantes poderá ser enriquecedor ao docente, caso este se permita refletir sobre o que o estudante disse ou fez e, ao mesmo tempo, busque compreender a razão por que foi surpreendido e, assim, reformule sua ação (SCHÖN, 1995).

Ainda sobre a mudança na configuração da sala de aula, as filas, a disciplina e a liberdade de movimento se apresentam como características positivas e são corroboradas pelas ideias de Montessori apud Röhrs (2010), quando defende que liberdade e disciplina são interdependentes, uma não existe sem a outra. A disciplina não deve ser uma imposição externa, mas um desafio a ser ultrapassado, para, assim, conquistar a liberdade. Essa compreensão fica evidente nos seguintes relatos:

“Estou surpresa quão criativos são os alunos quando se abre o espaço para a ação deles. Minha impressão é que eles estão mais responsáveis e autônomos a partir do espaço que foi dado a eles de participar mais. Estou muito feliz comigo também, por que antes eu não via por que só eu fazia” (P4, 15-09-16).

“Vi que a autonomia é possível, desde que a gente confie na capacidade dos alunos e dê apenas o suporte para eles” (P5, 25-08-2016).

“O resultado foi surpreendente, pois meu alunos se sentiram mais capazes, responsáveis e colaborativos” (P6, 10-09-2016).

Vistos sob o prisma da autonomia, os relatos supracitados evidenciam um importante movimento por parte das professoras em favorecerem o desenvolvimento de seus estudantes nesse aspecto, o que também sugere uma apropriação, por parte delas, dos fundamentos do método ativo.

Para reafirmar o papel do docente na construção da autonomia, trago Freire (2015, p. 59). Para ele, “[...] o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.” Ou seja, para o autor a autonomia é construção cultural, não algo natural, mas algo que depende essencialmente da relação entre o homem com seus pares e destes com o conhecimento, sendo portanto, um movimento dialético que envolve a todos, ensinantes e aprendentes.

Assim, fica claro que, uma vez respeitado e oportunizado a expressar-se livremente de forma crítica e autônoma, o estudante constrói um maior grau de consciência e responsabilidade consigo e com o outro, ocupando de forma ética o seu espaço no mundo, desenvolvendo assim, sua autonomia e o docente, uma vez ciente de sua inconclusão e inacabamento, também se educa, também desenvolve sua autonomia.

4.2.3 O despertar das possibilidades

Esta subcategoria, assim como as que a antecederam, emergiu a partir do conteúdo dos relatos registrados no diário de bordo das professoras e nos meus registros pessoais, constituindo elementos comuns de proposição de novas formas de fazer docente no que tange a estratégias, recursos e espaços, conforme atestam os relatos que seguem:

*“Passei utilizar materiais concretos para trabalhar matemática também a **iniciar minhas aulas com um desafio, um problema** e percebi que isso deixa os alunos muito atentos e participativos”* [Grifo meu] (P1, 11-09-2016).

*“Levei meus alunos pro pátio e estudamos sobre a **importância da água para nossa vida**. Foi uma atividade coletiva e prazerosa no sentido de promover e construir a evolução e reconhecimento dos alunos de forma significativa. Foi muito fácil fazer essa atividade, **pois é uma coisa que as crianças mais gosta, é sair de sala de aula, fazer uma atividade diferenciada, tornando assim uma aprendizagem mais significativa**”* [Grifo meu] (P3, 15-08-2016).

*“Passei a **usar o livro didático como última coisa, que antes era a primeira**. Agora, penso mais na estratégia e menos em um conteúdo, pois **percebi que com uma boa estratégia consigo trabalhar vários conteúdos, sem ter que dar uma aula pra cada um**”* [Grifo meu] (P6, 22-09-2016).

Os relatos supracitados demonstram um rico movimento de mudança de atitude das professoras, evidenciado pela ênfase nas estratégias, em detrimento do conteúdo, ou seja, àquela sequência didática mecânica de teoria seguida de prática (FIGURA, 4), deu lugar a experimentação de estratégias pedagógicas. Tal movimento é corroborado por Freire (2015, p. 106), quando assevera que “Ensinar exige tomada consciente de decisões.” E, nesse sentido, os relatos, traduzem essa tomada de consciência que impulsionou a mudança.

Assim, na esteira de mudanças, outros relatos coadunam-se a esse movimento:

*“Demorei mais tempo para definir o planejamento da semana, pois cada vez que pensava numa estratégia ia pro **checklist e voltava pro zero**. Mas depois, **comecei a inserir um desafio, uma provocação, antes de iniciar um novo conteúdo** e pedir ajuda para a solução. Na verdade, incentivei uns a ajudarem os outros para colaborarem entre eles. Percebi que eles ficaram muito motivados e participativos”* [Grifo meu] (P7, 15-08-2016).

*Comecei a começar as aulas com **um desafio**. Não fico mais preocupada mais com o recurso, pois **descobri que os saberes que os estudantes já possuem, aliado a criatividade e a valorização do que está disponível**, é mais importante do que recursos caros. Que sozinhos não dão conta”* [Grifo meu] (P5, 22-08-2016).

Desse bloco de relatos, é possível depreender certa abertura, que sugere o deslocamento do eixo do ensino (professor) para a aprendizagem (estudante), evidenciado pelas estratégias que colocaram o estudante em ação, valorizando sua participação e experiência. Segundo Dewey (1978, p. 75), “Constitui princípio cardeal da mais recente teoria da educação, dever toda instrução iniciar-se pela experiência que o aprendiz já possui”. Tal assertiva é corroborada por Freire (2015),

quando este assevera que para ensinar é essencial ao docente, respeitar os saberes dos estudantes.

Todavia, essas ideias contrapõem-se à histórica dicotomia entre teoria e prática em que primeiro o estudante tem contato com os conteúdos fragmentados e por vezes, completamente desarticulados de sua realidade e experiência, para em seguida praticá-los, sob o ponto de vista da reprodução destes, de forma meramente passiva, e não em forma da sua utilização consciente para resolver problemas reais do seu cotidiano.

Tendo em vista essas considerações, e ainda sobre a importância da experiência, destaco os depoimentos de P4 e P6:

*“Olhando pra mim mesma, vejo como é difícil e desafiador o processo de mudar e tentar algo que a gente não conhece. Mas, **acho que dei dois passos novos, duas estratégias novas.** Não vou mais começar a aula pelo livro, mas, **utilizá-lo como a última etapa do processo,** como forma de sedimentação da aprendizagem. E a outra, de **nos últimos 15 minutos do dia abrir espaço para os estudantes fazerem a avaliação do dia, igual aprendi no curso.** Nessa última, o resultado foi tão incrível, fiquei muito surpresa com as coisas que meus alunos falaram nesses 15 minutos” [Grifo meu] (P4, 15-06-2016).*

Além da experimentação nova a que P4 se dispôs, destaco também a menção feita por ela à oportunidade de espaço para os estudantes nos últimos 15 minutos da aula para que estes se autoavaliassem e avaliassem o dia. Ressalto quão positiva é essa prática de disponibilizar um tempo para que as crianças pensem, iniciem um exercício de pensar sobre seu próprio percurso de aprendizagem. Sobre essa questão vale ressaltar as ideias de Vickery et al. (2016, p. 93), quando afirmam que “O plenário, ou fim da aula, é o momento ideal para incentivar as crianças a refletir e debater o conteúdo da sessão e a aprendizagem percebida por cada indivíduo”. Como se vê, o favorecimento da expressão oral aos estudantes apresenta-se também como um momento de aprendizagem, pois colabora para uma melhor organização do pensamento e de suas próprias percepções acerca dos assuntos estudados.

O relato a seguir corrobora com as ideias que vêm sendo discutidas até aqui de que quando o docente favorece ao estudante a liberdade agir, de ser o protagonista do processo,

“A estratégia que comecei usar foi de propor sempre um desafio para ser resolvido em grupo (não costumava trabalhar em grupo), sorteando um líder em cada um para organizar as atividades no tempo previsto. O resultado foi surpreendente, pois meu alunos se sentiram mais capazes, responsáveis e colaborativos. Tive muito medo de não dar certo, mas resolvi tentar” [Grifo meu] (P6, 18-08-2016).

Os relatos de P4 e P6 demonstram que houve uma ampliação da experiência com as professoras, pois, à medida que elas experienciavam novas estratégias e as compreendiam, testavam-nas com seus estudantes. Essa perspectiva é corroborada pelas ideias de Dewey (1979, p. 16), quando alude sobre a importância da experiência, ao afirmar que:

Toda experiência modifica quem a faz e por ela passa. A modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências.

Isso implica dizer que as experiências não são iguais, portanto, não podem ser consideradas como modelos a serem seguidos. Cada vez que elas são realizadas, sempre tomam como base uma vivência anterior e modificam as seguintes, fazendo com que elas sejam de fato qualitativas. Essa ideia é consubstanciada nos relatos que se seguem:

“Passei a deixar o livro didático por último, mudando a rotina de começar sempre por ele, deixando os alunos mais livres para participarem. Agindo assim, aprendi muito com meus alunos depois que passei a permitir que eles compartilhassem seus conhecimentos prévios, de assuntos que eu mesma nem sabia. E nessa semana, inspirada pelo curso, comecei a dar desafios para eles resolverem em grupo (não costumava fazer isso com conteúdos), e eles passaram a ficar mais unidos, a colaborar uns com os outros. Quem sabe mais, passou a ajudar quem ainda não sabia” [Grifo meu] (P2, 15-08-2016).

O relato de P2 traz elementos bastante significativos acerca não apenas da importância da experiência, mas, sobretudo sobre o processo de ensinar, pois na medida que ela abriu espaço para o diálogo, para a escuta aos estudantes, à valorização do que estes já sabiam, ela permitiu-se também a aprender com eles, a educar-se na relação. Sobre esse movimento é magistralmente descrito por Freire (2015) quando destaca que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para sua construção. E, nesse sentido humildade, escuta, acolhimento e respeito, são atitudes essenciais do docente.

Em continuidade aos relatos, têm-se:

“Testei várias estratégias essa semana. E sempre penso no checklist. Eu percebi que quando começo a aula com um desafio e coloco os alunos em ação e termino com uma exposição dialogada, o resultado é melhor. Antes fazia ao contrário, dava a aula e depois ia para o exercício” [Grifo meu] (P4, 18-08-2016).

“Essa semana utilizei uma estratégia fantástica, estudo dirigido em grupo. Meus alunos estudaram o material que eu trouxe e **depois apresentaram para os colegas. Foi incrível perceber como eles estavam participativos e se ajudavam, colaboravam entre eles, não apenas no grupo deles, mas com os outros**” [Grifo meu] (P4, 25-08-2016).

“Testei com minha turma, o mapa conceitual e fiquei admirada pelo resultado e aprendizagem dos meus alunos. Como eu achei difícil no dia do curso fazer, achei que eles também achariam, mas eles gostaram e muito! Eu mudei a minha forma de fazer ditado. No dia, **estimulei a criatividade deles para além da ortografia, flexibilizando o rigor da grafia correta para saber o entendimento dos alunos sobre as palavras** que eram de outras disciplinas discutidas ao longo da semana. Percebi que isso fez com que eles participassem mais. Eles escreviam e explicavam o que aprenderam do tema sugerido e em seguida, compartilhavam com a turma. Embora tenha percebido que eles participaram mais, acho que preciso organizar melhor a forma de como fazer” [Grifo meu] (P5, 10-06-2016).

Como se vê, além de P2, P4 e P5 destacaram em seus relatos que as estratégias pedagógicas utilizadas com seus estudantes advieram das experiências que elas viveram, todavia, as ampliações podem ser também ser compreendidas como ressignificação, posto que não se limitaram a mera reprodução de um modelo, mas de uma ação refletida e realizada de forma diferente, acrescida de outros sentidos, com intenção pedagógica voltada para a aprendizagem de seus estudantes.

Tendo em vista essas considerações, ressalto que o exercício de pensar sobre o pensar, ou seja, a reflexão constitui-se numa experiência qualitativa, a ser ampliada para outros contextos. E, nesse caso específico, a experiência vivida pela professora num dado espaço foi ampliada para outro espaço, com seus estudantes, o que implica dizer que um professor reflexivo contribui para a formação de estudantes igualmente reflexivos. Todavia, o volume e a qualidade da reflexão dependem do ambiente e das condições criadas nele.

Dentro desse panorama, em seu depoimento, P5 destacou ter realizado um mapa conceitual em sala e surpreendeu-se com o resultado obtido. Segundo Moreira (2012), o mapa conceitual apresenta-se como uma estratégia facilitadora da aprendizagem que pode ser utilizada para diferentes finalidades, sobretudo porque

reflete a compreensão de quem o faz e quando o faz. Cabe aqui destacar que, ao longo da formação, as estratégias vivenciadas foram sempre discutidas e devidamente embasadas teoricamente.

Outro significativo movimento identificado nos relatos de P1, P2, P4, P6 e P7 diz respeito à adoção de desafios em suas mediações pedagógicas, bem como à alusão sobre o potencial ativador da aprendizagem identificado nessa prática. Para enriquecer essa abordagem, trago a contribuição de Medeiros (2014), ao defender que as situações de ensino devem ser pensadas buscando articular de forma crítica o estudante com seu cotidiano.

Nesse sentido, desafiar, problematizar, aguçar a curiosidade, constituem-se em alternativas eficazes para desenvolver as habilidades de pensamento. Para isso, “[...] o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização” (MEDEIROS, 2014, p. 43).

Em seus relatos, P2 e P6 informaram que passaram a utilizar o desafio também, contudo, para ser resolvido em grupo. Ainda destacaram que não costumavam utilizar essa estratégia antes, informação confirmada pelo questionário, em que o trabalho em grupo não figurou nas respostas.

Sobre isso, é oportuno fazer uma digressão para levantar uma reflexão. Por que essa estratégia era tão pouco utilizada na escola? Teria a arquitetura da sala alguma relação com isso? Quando me refiro à arquitetura, refiro-me à disposição dos estudantes em fila, na lógica de disciplina e de ordenamento dos corpos (SIBILIA, 2014) nesse espaço.

Ainda sobre as implicações da forma de organização desse ambiente na dinâmica de funcionamento do grupo e, por conseguinte, na aprendizagem, segundo Vickery et al. (2016), para que a colaboração ocorra na sala de aula, o espaço precisa ser redimensionado de modo a permitir um contato visual entre todos.

Ademais, tem sido recorrente nos últimos anos a indicação do trabalho em equipe como importante para o desenvolvimento das pessoas, bem como uma competência essencial ao profissional contemporâneo. Mas, por que, então, a escola não utiliza essa estratégia, não a utiliza como forma de desenvolvimento

dessa competência? Fica a reflexão.

Ainda sobre o trabalho em grupo, o relato de P4 aponta outros elementos e estratégias adotadas, tais como o estudo dirigido seguido da apresentação dos trabalhos produzidos pelos estudantes para seus pares, destacando a participação e a colaboração que essa ação resultou em sua turma. *“Foi incrível perceber como eles estavam participativos e se ajudavam, colaboravam entre eles, não apenas no grupo deles, mas com os outros”* (P4, 25-08-2016).

Sobre essa questão, destaco a contribuição de Vickery et al. (2016) quando aludem que as sessões plenárias exercem importante papel no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

É certo que a oportunização desses momentos favorece o desenvolvimento também da autonomia. A partir deles, as crianças começam a pensar sobre o que estão fazendo, por que estão fazendo e como estão fazendo, num movimento dinâmico de atribuição de sentidos que envolvem o alinhamento de conceitos e o desenvolvimento da linguagem, além de outras habilidades como oratória e colaboração, extrapolando completamente a noção de conteúdo em si, mas expandindo significados para elas e para seus pares.

Com efeito, a colaboração e a participação dos estudantes, também destacadas por P2, P4, P5, P6 e P7, evidenciam o desenvolvimento de competências de cunho atitudinal, advindas da interação favorecida pelo trabalho em grupo. Sobre a importância dessa estratégia para a aprendizagem, trago a contribuição de Vickery et al. (2016, p. 54), quando asseveram que:

A resolução de problemas em grupo desenvolve a segurança entre os participantes, porque eles podem consultar uns aos outros, além disso, permite que as crianças interajam umas com as outras e tenham algum controle sobre sua aprendizagem. Os participantes aprendem uns com os outros e se apoiam entre si.

Dessa perspectiva, é possível afirmar que a aprendizagem é uma atividade social e colaborativa e, nesse sentido, o trabalho em grupo devidamente orientado e mediado pelo docente apresenta-se como estratégia potencialmente ativadora de aprendizagem, por promover a interação e a colaboração entre os atores envolvidos.

E disso decorre a possibilidade de desenvolvimento da autonomia individual e

grupais, pois, quando a fala, desprovida de sua validação em certo e errada, é permitida pelo docente, e a escuta respeitosa é exercitada, o ambiente se torna potencialmente rico e favorecedor à criatividade e à construção de conhecimentos. Ideia evidenciada nos relatos das professoras.

Tendo em vista essas considerações, cabe retomar um aspecto relacionado aos relatos das professoras, quando estas manifestam surpresa com as atitudes de seus estudantes no que tange à dimensão interpessoal, o que parece sugerir uma visão de formação de cunho mais conceitual e técnico, em que as demais dimensões não estejam contempladas.

Outro importante movimento de ampliação de sentidos é evidenciado nos relatos de P2, P4 e P6 no que tange ao uso do livro didático, tendo em vista que esse recurso fora identificado no questionário e nos planos de aula como ponto de partida e chegada da prática pedagógica desse grupo de professoras. O fato é que as professoras, a partir dos movimentos de experimentação de novas estratégias, relataram que não mais começavam a aula por ele, mas que o usavam “[...] *como forma de sedimentação da aprendizagem*” (P4).

Pode-se asseverar desse fragmento a compreensão acerca do livro didático como um importante recurso que pode ajudar a organizar as ideias de modo a torná-las concretas, “[...] facilitando a compreensão do estudante no que se refere ao conteúdo trabalhado em sala de aula” (JUSTINO, 2013, p. 111).

Em continuidade, considero importante resgatar e destacar alguns fragmentos: P6: “[...] *percebi que com uma boa estratégia consigo trabalhar vários conteúdos, sem ter que dar uma aula pra cada um*”; e P7: “[...] *Demorei mais tempo para definir o planejamento da semana, pois cada vez que pensava numa estratégia ia pro checklist e voltava pro zero*”.

Esses relatos apresentam-se potencialmente ricos de significados na medida que apontam importantes movimentos que sugerem (re)significação de ações. Ambos versam sobre o como ensinar (mediação) e não sobre o quê ensinar (conteúdo), e abrigam em comum uma intencionalidade pedagógica relacionada ao ato de planejar para a aprendizagem, não para apenas para o ensino.

Pelo exposto, é possível constatar, sobretudo no relato de P7, a reflexão como um movimento da, na e para a ação, quando destacou que passou mais tempo fazendo o planejamento semanal e que, enquanto o fazia, o pensava a partir de uma referência (*checklist*) e voltava para o começo. Esse relato traduz um movimento de reflexão muito particular do sujeito que aprende, tendo em vista que cada um aprende a sua maneira e no seu tempo. Essa ideia é corroborada por Vickery et al. (2016, p. 89):

O processo reflexivo em que você, professor (a), se envolve será exclusivamente seu, devido à individualidade de sua sala de aula, à sua personalidade, aos pressupostos que você traz para o trabalho e à natureza dos dilemas que você enfrenta em momentos específicos.

Com base nessa assertiva, trago o relato de P3 como forma de evidenciar esse movimento único e singular que é a aprendizagem e atribuição de sentido pelos sujeitos, tendo em vista suas dimensões histórica, cultural, formativa, pessoal e, por que não dizer, emocional.

*“Fiz um painel, sobre a semana da pátria. Tive um sentimento de reconhecimento, entusiasmo e criatividade, pois as crianças representaram bastante interesse, empenho, criatividade e integração. **Minhas impressões são amplas** e acredito no potencial de cada aluno, pois as aprendizagens de cada criança não está baseada numa simples reprodução de saberes mas do resultado de um processo de ensino construtivo e pessoal” [Grifo meu] (P3, 11-09-2016).*

Percebe-se, no destaque, a ação realizada na perspectiva da professora, e as considerações acerca do processo sugerem forte teor racional.

Cabe aqui destacar que P3 não teve uma participação efetiva no curso e, nos momentos de encontro individual, sempre se justificava por não levar registro algum: “porque não passei a limpo, gosto de fazer tudo certinho.” Ademais, apresentava-se sempre muito ansiosa, justificando que, por sua experiência, “ensinava muito bem”, mas “os alunos não aprendem e tudo, por culpa dos pais”.

Nesse sentido, compreendo que a reflexão acontece quando existe além de uma disponibilidade para, uma necessidade de resolver um problema. A reflexão envolve a análise de supostas certezas e, nesse caso, P3 tinha claro que estava tudo “certo” e, quando estava errado, a culpa era dos pais e dos estudantes.

Segundo Dewey (1979), para que haja uma mudança de práticas, o professor precisa ter mente aberta, ser responsável e sincero, caso contrário, reproduzirá o

modelo que coloca o estudante no papel de passividade. Todavia, a mudança é um processo singular de cada sujeito a partir da compreensão de sua necessidade.

Outros aspectos interessantes identificados ao longo da intervenção pedagógica foram o aumento de atividades realizadas fora da sala de aula e um maior investimento na criatividade dos estudantes. Isso ficou evidenciado pelas exposições regulares nos corredores e nos murais de sala e pela realização de aula-campo, ações que indicaram uma gradativa diminuição na preocupação com o tempo e com o conteúdo, num movimento que sugeriu uma maior preocupação com a aprendizagem. Importa destacar que foi a primeira vez, desde sua fundação, que os estudantes da escola realizaram atividades com fins educativos fora dela.

Esses movimentos estão evidenciados nas narrativas e registros visuais a seguir:

*“Essa semana realizei várias atividades fora da sala de aula. E essa foi uma conquista mais minha do que dos meus alunos. Pois venci o medo de não conseguir controlar minha turma. A primeira tentativa, foi em matemática, para trabalhar o conteúdo medidas de comprimento e capacidade. E utilizamos o próprio ambiente da escola. E deu certo, vi que é possível e me senti mais segura com isso, **mas acho que faltou planejar melhor os passos**. Passei também a fazer a roda de leitura semanal embaixo das árvores. Estou muito feliz e surpresa com o desempenho das crianças, elas se mostraram mais independentes” [Grifo meu] (P1, 06-06-2016).*

As Figuras 6 a 7 ilustram o relato supracitado.

Figura 6 - Trabalhando medidas de capacidade



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Figura 7 - Atividade fora da sala de aula



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

“Hoje, comecei uma estratégia que deixou muito feliz foi a produção de maquetes. Dessa vez foram só eles que fizeram tudo e eu apenas orientei. Me cansei menos com eles trabalhando sozinhos, do que quando eu estava na frente” [Grifo meu] (P6, 22-08-2016).

Figura 8 - Exposição de maquetes



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Figura 9 - Exposição de maquetes



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

O relato de P6 e os registros visuais, são corroborados por Anastasiou (2012, p. 80), quando destaca que o processo de ressignificação de práticas docentes na escola ocorre quando se inicia uma preocupação com a forma de agir e esta se manifesta por meio

[...] da adoção de novas maneiras de fazer aula [...] Isso porque já existe a preocupação em que o aluno atue de forma significativa, responsável e com autonomia, na busca da construção do conhecimento: supera-se o assistir pelo fazer aulas.

Com base nessa citação e na análise das narrativas apresentadas, foi possível identificar que as professoras começaram a manifestar uma preocupação com o estudante, colocando-o como o protagonista da ação para construção do conhecimento. Passaram a valorizar a experiência dos mesmos e a oportunizar, a partir dela, novas experiências. Essa constatação está amparada em inúmeras passagens dos relatos a seguir.

“Fiz **uma aula-passeio** com minha turma. Fomos ver um rio poluído que tem aqui perto da escola. **Confesso que tive muito medo, pois foi a primeira vez que sai da escola com eles.** A responsabilidade é grande demais. Fomos a pé. O resultado? A própria realização. Como eu aprendi com eles e com toda a experiência. Voltei acabada, meu reumatismo

atacou, mas **minha felicidade foi maior que a dor**. E essa experiência se estendeu durante toda a semana, pois, a utilizei em todas as outras disciplinas por que eles mesmos, traziam as relações” [Grifo meu] (P5, 30-08-2016).

A seguir, as Figuras 10 e 11 ilustram essa experiência relatada.

Figura 10 - Aula-campo no rio



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Figura 11 - Aula-campo no rio



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

No relato de P5, ilustrado pelas Figuras 10 e 11, foi possível perceber a importância da experiência para a aprendizagem. Sobre isso, faço uma alusão merecida a Dewey (1979), quando este destaca que o que diferencia uma educação baseada em experiência da educação tradicional, é a utilização da experiência do estudante como forma de problematização do real e, neste caso, o real era o rio visitado, que ficava próximo à escola e nunca tinha sido “estudado” pelos estudantes, enquanto outros rios, contidos no livro didático, eram por vezes abordados.

Além de P5, P7 também rompeu o medo e transpôs os muros da escola, conforme relata a seguir:

“Fiz pela primeira vez uma excursão com meus alunos! Fomos ao centro histórico de São Luís. Mas, antes disso, fiz aula expositiva e dialogada, eles pesquisaram, construíram o roteiro de observação, produziram relatório em grupo, fizeram maquete, fizeram linha do tempo de todas as etapas e depois organizaram uma exposição sobre tudo, apresentando o trabalho deles. Me senti realizada! Foi a melhor atividade que fiz esse ano! E foram eles que planejaram e realizaram a maioria das coisas, eu só acompanhei. Mas, observo que são sempre os mesmos que apresentam dificuldades. Preciso pensar em novos métodos para atingir essas crianças” [Grifo meu] (P7, 31-08-2016).

A seguir o registro visual dessa experiência, nas Figuras 12 e 13:

Figura 12 – Aula-campo no centro histórico



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Tendo em vista essas imagens, considero relevante ressaltar a aula-campo como uma estratégia potencializadora de aprendizagem para além da escola, evidenciando, assim, a possibilidade de se produzir conhecimentos fora dos muros escolares, utilizando a própria cidade do estudante, da qual ele faz parte, porém, nem sempre a conhece, ou mesmo dela se sente pertencer.

Segundo Freire (1993), a cidade possui um significativo papel educador, isso porque “[...] muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade” (FREIRE, 1993, p. 23). Como se vê, a Cidade, por si só, é fonte de conhecimento a ser apreendido, mas também a intencionalidade de quem olha, do que olha e como olha, poderão ser, igualmente, ricas possibilidades de leitura e aprendizagem sobre si e sobre ela.

Desse modo, a realidade do estudante, seu contexto, o meio ambiente que o

circunda e o meio social em que ele está inserido apresentam-se como fontes potenciais de atribuição de sentido aos conteúdos, posto que saem da dimensão abstrata e ganham concretude, o que permite ao estudante lidar com situações complexas e tomar decisões sobre elas.

Nessa perspectiva de entendimento, a realidade e as práticas sociais do contexto do estudante podem despertar o desejo de aprender. Elas contribuem para dar significado e sentido às informações e aos dados, uma vez que, segundo Dewey (1979, p. 44):

Vivemos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta.

Agregue-se a essa reflexão a ideia de que a tradicional sala de aula e sua histórica forma de organização do espaço precisam ser redimensionadas a fim de quebrar com a rotina marcada pela recorrente exposição professoral, alimentada pelo silêncio de seus estudantes. Além disso, aproveitar a curiosidade natural das crianças frente ao cotidiano e aos problemas a ele inerentes pode favorecer a criação e a realização de ricas e prazerosas situações de aprendizagem, tendo os estudantes como protagonistas desse processo.

Outro importante relato foi feito por P2:

*“Em Ciências, fiz um **passeio nas dependências da escola** para trabalhar o conteúdo de plantas. E fiquei espantada em saber o que os meus alunos já sabiam e isso me deu outras ideias”* [Grifo meu] (P2, 01-06-2016).

Importa destacar a recorrente surpresa manifestada pelas docentes em seus relatos sobre o desempenho dos estudantes quando a estes era oportunizado construir e exercitar sua liberdade de forma autônoma. É possível que isso tenha ocorrido em virtude das concepções de ensino e de aprendizagem que constituíram a formação e as experiências dessas professoras. Sobre isso, Veiga (2015, p. 12) destaca:

O problema é que grande parte de nós, docentes, não teve acesso a uma formação pedagógica capaz de nos habilitar a uma prática de ensino integrada e contextualizada pelas reais necessidades cotidianas. Não por desejo, má-fé, ou incompetência, mas pelo modo como fomos formados, ainda é comum utilizarmos estratégias didáticas que não estimulam suficientemente a curiosidade e o potencial transformador e humano dos estudantes.

Essa passagem pode justificar muitas situações vividas em sala de aula e que é objeto de insatisfação de muitos professores e professoras quando reclamam da falta de atenção dos estudantes, do seu pouco empenho destes em realizar as tarefas escolares, ou mesmo do seu baixo desempenho escolar. Desse cenário, advém a reflexão: Seria mesmo essas questões apenas de responsabilidade dos estudantes? Em que medida uma prática docente mecânica e rotineira que não toma como ponto de partida o próprio estudante e seus saberes, pode estimular a criatividade, o prazer e a atribuição de sentidos? Sem pretender ter a resposta, deixo como ponto de partida, a proposição de Freire (2015) de que ensinar exige além de alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível!

Assim, além dos movimentos já apresentadas outro identificado, foi a utilização dos murais, varais, enfim a criação de espaços de valorização das produções dos estudantes, conforme ilustra a Figura 13.

Figura 13 - Mural de sala



Fonte Arquivo da autora, 2016.

Diante do exposto, foi possível ainda asseverar que, a partir do momento em que as professoras passaram a olhar para suas próprias práticas à luz de um referencial que contrapõe essa lógica de atuação, refletiram sobre elas, a despeito do medo de tentar, e, ainda assim, se permitiram sair do lugar comum, descobriram e experimentaram novas formas de agir e vislumbrar outros cenários potencializadores de aprendizagem, tais como a própria, escola com suas

caraterísticas rurais, seu entorno, a cidade, seus próprios estudantes.

4.3 Categoria 3: As repercussões da formação continuada na prática docente das professoras

A presente categoria originou-se dos dados obtidos nos planos de aula e nos diários de bordo de duas professoras (P4 e P6), após a realização do curso de formação continuada com base no método ativo e se sustenta no último objetivo da presente pesquisa: analisar a ocorrência, ou não, de (re) significação da prática docente a partir da formação realizada.

Para tanto, busquei, por meio de comparação entre os planos de aula produzidos por essas professoras, antes e depois da formação, analisar possíveis (re)significações de práticas em relação ao planejamento de situações de aprendizagem que contemplassem a utilização de estratégias pedagógicas ativadoras de aprendizagem à luz do método ativo. Além disso, por meio do relato da avaliação final do curso, busquei identificar elementos que corroborassem, ou não, esse movimento.

Importa destacar que acompanhei as professoras durante todo o percurso da pesquisa, no tocante ao planejamento prévio e posterior a sua execução.

Nessa perspectiva de entendimento, cabe resgatar alguns aspectos de ambas. P4 graduou-se em Pedagogia em 2015 e leciona no 3º ano do Ensino Fundamental. Possui três anos de experiência docente e 25 anos de idade e, à época, não estava fazendo nenhum curso de formação continuada. Antes da intervenção pedagógica foi possível identificar que o planejamento de suas aulas (QUADRO 11) contemplava uma estrutura básica que compreendia a indicação do conteúdo, objetivo (algumas vezes), recurso (sempre livro didático) e metodologia que consistia numa sequência que por vezes não era finalizada, mas que, na maioria das vezes, indicava uma conversa inicial movida por uma pergunta.

Cabe destacar que, conforme informara no questionário (APÊNDICE C), P4 não tinha dificuldade em planejar e também foi a única, no grupo, a indicar situação-problema como a estratégia mais utilizada no planejamento de suas aulas, ainda

que o tipo de pergunta utilizada no seu plano não trouxesse uma questão de fato problematizadora, pois não contemplava uma situação real, do cotidiano de modo a articular o conteúdo trabalhado com utilidade e sentido para a vida, pois segundo Hengemühle (2014) “[...] para que o conteúdo tenha sentido é necessário associá-lo ao contexto, associação que, com frequência, não se faz.”

Sobre situação-problema, o referido autor ainda destaca:

A situação-problema tem sido apontada como um meio que suscita o interesse e a vontade de buscar a compreensão das situações e a solução dos problemas, pois a natureza humana se motiva diante de situações desconhecidas que provocam a vontade para buscar a solução dos enigmas (HENGEMÜHLE, 2014, p. 108).

Isso posto, ao longo do percurso, alguns movimentos foram sendo observados. P4, nos encontros individuais, passou a trazer para compartilhamento uma planificação mais organizada, com a redação dos objetivos mais elaborada seguidos do conteúdo. As estratégias descritas apareciam numa sequência lógica que deixava claro o começo, meio e fim. Importa destacar que esse movimento foi acontecendo de forma gradativa e sobre isso, pontuo a disponibilidade e o desejo de aprender de P4, evidenciados pela escuta sempre atenta, pelos questionamentos constantes e pela preocupação com a aprendizagem de seus estudantes.

Sobre isso, Bordenave e Pereira (2001, p. 24) destacam que “[...] a aprendizagem precisa ser desejada, apoiada no interesse por resolver um problema, detectar os problemas reais e buscar para eles solução”. E, nesse caso, o problema da professora era melhorar a aprendizagem dos estudantes.

É importante frisar que, de minha parte, foi gratificante perceber e ouvir as possibilidades que P4 foi descortinando, pois, conforme já referi anteriormente, o processo de intervenção visou auxiliar as professoras a partir da própria realidade delas, e não ensiná-las a planejar, tampouco discorrer como deveria ser a prática docente, mas, sobretudo favorecer a reflexão sobre ela do ponto de vista do real, não do que conheciam, mas do que efetivamente faziam.

No tocante à melhor redação dos objetivos, P4 destacou que passou a consultar o PPC da escola antes de planejar e deixou de copiar o que estava no livro didático, demonstrando, assim, maior clareza sobre o papel dos objetivos nesse

processo. Tal perspectiva é corroborada por Menegolla e Sant'anna (2014, p. 69) quando recomendam aos docentes que, ao planejarem,

Devem se perguntar: são os objetivos propostos e definidos significativos e portadores de sentido? Apresentam princípios norteadores que sejam úteis para a pessoa? Expressam ideais, ideias e princípios válidos para o ser humano, em todas as suas dimensões?

Em outras palavras, os questionamentos aludem ao papel da educação e, em última instância, da escola, por meio de uma prática pedagógica que tenha, como eixo fundante, a formação humana para a vida.

No entanto, P4 manifestava permanente inquietação com a quantidade de conteúdos, com os conteúdos em si, e em ter que cumpri-los totalmente a fim de evitar reclamação dos pais pela não utilização dos livros didáticos. Com efeito, essa preocupação, que tem fundamentos na realidade da escola, também traduz o papel do conteúdo ao longo da história da escola enquanto instituição. Certamente ele continuará existindo, porém, penso que o desafio que se coloca hoje, é como abordá-lo de formas diferenciadas, levando em conta os estudantes da contemporaneidade, e, sobretudo, como eles aprendem.

Para enriquecer esse argumento, destaco as ideias de Berbel (1998, p. 19) quando alude que

A tarefa do professor, e, num sentido mais amplo, a do educador, é a de problematizar aos educandos os conteúdos que os mediatiza, e não a de dissertar sobre eles, de dá-los, de entendê-los, de entregá-los como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado e terminado.

Assim, do ponto de vista prático, a contar pela quantidade de conteúdos elencados na organização curricular da escola, se o docente tomá-los como dissociados da vida, como fins em si mesmos, de certo que o tempo necessário para “dá-los” será sempre escasso. Ao contrário, se eles forem tomados em articulação com a realidade que os produziu, o tempo poderá ser otimizado, tendo em vista que a realidade é dinâmica e plural e não se explica apenas por um conteúdo.

Essa reflexão é corroborada por Hengemühle (2014, p. 100), quando assevera que “Não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas em entendimento mútuo e expressas em conceitos, que por sua vez, são construções históricas”. Todavia, o que ainda se percebe é a desarticulação entre teoria e

prática, entre conteúdo e realidade, provavelmente acentuada pelo papel que os meios de comunicação têm sobre isso. Cada vez mais os estudantes chegam à escola com um repertório rico de informações que precisam ser consideradas, problematizadas e transformadas em conhecimento.

Tendo em vista essas considerações, apresento os planos de aula de P4 coletados após a intervenção pedagógica (ANEXOS J, K), que foram transcritos nos Quadros 18 e 19 para uma melhor visualização.

Quadro 18 - Plano de aula de P4 após a intervenção pedagógica

<p>3^o ano- 17 a 25/10/16</p>
<p>Disciplina: Matemática</p>
<p>Objetivo: Identificar os conhecimentos da matemática como meio para compreender e transformar o mundo.</p>
<p>Conteúdo: adição e subtração</p>
<p>Estratégias: Situação problema</p>
<p>As comportas da Barragem do bacanga não foram fechadas e causou alagamento no bairro do Coroadinho (manchete de jornal). Como podemos ajudar as famílias desabrigadas?</p>
<ul style="list-style-type: none">- Em grupos irão compor cestas básicas até o valor de 198,00 utilizando panfletos dos supermercados.- Depois cada grupo apresentará o resultado em cartaz e dirá como fazer.- Discutiremos as ideias e percurso- Depois irão fazer uma campanha na escola para arrecadar itens da cesta.- Farão uma carta para a associação dos moradores com as doações.- Resolução de exercícios diversos- Livro (61 a 90)

Fonte: Adaptado pela autora, conforme arquivo disposto nos Anexos (2016).

Quadro 19 - Plano de aula de P4 após a intervenção pedagógica

Disciplina: Português 17 a 25/10/16

Objetivo: Produzir diferentes tipos de texto atribuindo sentido a eles.

Conteúdo: Receita/uso do lh,nh

Estratégias: Fazer um bolo de milho

- Saber quem gosta de bolo milho,quem sabe,etc.
- dividir em grupos com tarefas
- Fazer o bolo e depois escrever a receita junto no quadro
- Fazer a receita e distribuir na escola
- escrever um relatório sobre a experiência de cada grupo
- Exercício no livro e caderno (pág. 86 a 94)

Disciplina: Ciências

Objetivo: Compreender os órgãos dos sentidos

Conteúdo: Orgãos dos sentidos

Estratégia: Situação-problema

De quantas maneiras podemos compreender o mundo que vivemos?

- Passear na escola com olhos (vendados)
- depois registrar a experiência de cada um no caderno sobre o que sentiu, ouviu, tocou, provou, cheirou)
- discutir os registros e conceitua-lo
- ler o livro
- Fazer mapa conceitual
- apresentar livro (93 a 96)

Fonte: Adaptado pela autora, conforme arquivo disposto nos Anexos (2016).

Conforme já referi anteriormente, o plano de aula de P4, após a intervenção pedagógica, apresentou uma estrutura de planificação bem definida, bastante diferente da apresentada antes de sua realização (QUADRO 11). Isso posto, destaco alguns aspectos de melhoria, tais como: redação mais objetiva e coesa do objetivo, indicação do conteúdo, da estratégia seguida, e uma sequência didática que finaliza com a utilização do livro didático para exercício, ou avaliação. Importa

destacar que esse último aspecto foi um movimento significativo, pois, segundo P4, o livro didático passou a ser utilizado como “consolidação da aprendizagem”, daí porque ele apareceu como a finalização da sequência didática.

Ainda sobre o Quadro 18, cujo planejamento versa sobre a disciplina matemática, ressalto a estratégia utilizada: uma situação-problema indicando uma situação real que aconteceu na cidade de São Luís, que foi o alagamento de um bairro, ocasionado pelo não fechamento das comportas de uma barragem local. Ou seja, de fato utilizou uma situação-problema e apresentou um problema a ser resolvido. Tal ação é corroborada por Hengemühle (2014, p. 108), quando afirma que “[...] se quisermos provocar nos alunos o desejo de aprender, necessitamos trabalhar conteúdos que tenham sentido em contextos reais e significativos”.

Nesse caso, o problema adveio do contexto real dos estudantes, e atendeu ao requisito de significação do conteúdo adição e subtração, ao mesmo tempo que instigou e desafiou os estudantes por meio do questionamento: “Como podemos ajudar as famílias desabrigadas?”. Aqui, de fato, não apenas uma pergunta, mas de fato, uma questão problematizadora.

Dentro dessa perspectiva, o estudante foi provocado a pensar e a buscar soluções, sendo, portanto, ativo na ação de conhecer. Essa postura evidencia alguns dos pressupostos do método ativo, magistralmente abordados por Dewey (1979, p. 29):

Está, porém ainda por se provar que o ato de aprender se realiza mais adequadamente quando é transformado em uma ocupação especial distinta. A aquisição isolada do saber intelectual, tentando muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum, pode dar, deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e o seu valor.

Nesse sentido, a experiência educativa que leva em conta a vida, favorece ao estudante uma participação ativa não apenas nas atividades de sala, mas em outros contextos de sua existência, habilitando-o para novas experiências de forma autônoma.

Na esteira dessa discussão, ainda na análise do plano de aula (QUADRO 18) considero relevante destacar que a sequência didática utilizada por P4 combinou

outras estratégias pedagógicas como trabalho em grupo, apresentação e discussão de ideias, produção de cartazes e exercícios. Nelas, foi possível evidenciar o papel ativo do estudante na realização das atividades propostas, exercitando diferentes habilidades de forma colaborativa. Essa assertiva é consubstanciada por Vickery et al. (2016, p. 55) ao afirmarem que: “Se as crianças forem organizadas em grupos em que se espera a colaboração, elas podem compartilhar recursos, fornecer andaimes à aprendizagem dos colegas por meio do debate e aprender a cooperar.” Tal assertiva ratifica ações idênticas já pontuadas em inúmeras narrativas docentes e abordadas na categoria 2 deste trabalho.

Dewey (1979) também alude sobre entendimento, quando defende ser qualquer experiência humana, em última instância, uma experiência social, posto que envolve comunicação e interação.

Faz-se necessário, considerando o objetivo desta categoria, destacar alguns relatos feitos por P4 quando da realização da autoavaliação nos encontros de formação: *“Sinto-me provocada”*; *“Hoje aprendi que preciso deixar meus alunos livres para produzir”* (11-06-2016); *“Aprendi que devemos ter sempre um ponto de partida e um ponto de chegada no planejamento e esse ponto é o meu aluno”* (30-07-2016). Esses relatos, sobretudo o último, sugerem um importante movimento de atribuição de sentido e compreensão acerca dos princípios do método ativo, muito provavelmente advindos de uma reflexão sobre a ação.

Coaduna-se com esse movimento de mudança na prática docente, a abordagem freiriana acerca do “pensar certo”.

Nesse sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele-o pensar certo-é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho (FREIRE, 2015, p. 88).

Após a abordagem do plano de aula (QUADRO 18), o Quadro 19 apresenta o planejamento de duas disciplinas, Português e Ciências, em que identifica-se uma estrutura similar. Contudo, destaco a estratégia utilizada para trabalhar o conteúdo: fazer um bolo de milho. Destaco também a sequência didática que contempla diferentes procedimentos, iniciando pelo levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, passando pelo trabalho em grupo, pela produção de um bolo, pela escrita de diferentes tipos de texto, até chegar ao livro didático.

Cabe ressaltar que os planejamentos apresentados nos Quadros 18 e 19 referem-se a um período específico, portanto, as sequências previstas não se realizaram em apenas um dia. Feito esse esclarecimento, ressalto a inter-relação entre os elementos do planejamento, bem como a significância da estratégia proposta.

Assim, ao iniciar uma aula buscando conhecer as experiências e os conhecimentos prévios de seus estudantes, a professora exercitou um dos princípios basilares do método ativo, o respeito aos saberes dos estudantes (FREIRE, 2015). Ademais, a preparação de um bolo se apresentou como uma importante forma de atribuição de sentidos, pela possibilidade de os estudantes realizarem diferentes atividades e, por conseguinte, exercitarem diferentes habilidades como falar, interagir, colaborar, ouvir, ler, escrever, compartilhar, observar, discutir, fazer, criar, ensinar, além de outras. Assim, evidenciam-se as inúmeras possibilidades da formação humana que a prática docente favorece, transpondo a visão fragmentada e linear do conteúdo.

Com efeito, a preocupação que P4 manifestara tantas vezes em relação ao tempo para “dar” o conteúdo, foi suplantada por essa situação de aprendizagem, na qual foi possível trabalhar inúmeros assuntos, que, se tomados isoladamente, envolveriam várias aulas. De outra sorte, entendo também que tais ações realizadas pelo estudante, quando tomado como centro do processo, favorecem a aprendizagem significativa (MOREIRA, 2012) e colocam-no como protagonista do seu processo de aprender, favorecendo, assim, o desenvolvimento de sua autonomia, um dos princípios basilares do método ativo.

Ainda sobre os planos de aula de P4 (QUADROS 18 e 19), o planejamento de Ciências segue a mesma estrutura, com a proposição de uma situação de aprendizagem a partir do objetivo e conteúdo, seguidos de uma situação-problema e, a partir dela, um conjunto articulado de ações do estudante, orientadas pela professora. Desse modo, é possível observar também, assim como no plano do Quadro 18, a presença de ações diversificadas que evidenciam as diferentes dimensões e possibilidades da aprendizagem do ser que aprende, tais como aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a ser.

Com base nesses relatos e nos planos analisados, pode-se afirmar que as estratégias escolhidas por P4, e registradas nos planos de aula analisados, colocaram os estudantes em ação e tiveram a professora como mediadora do processo. Além disso, foi possível verificar a inter-relação entre os elementos do plano de aula com vistas à aprendizagem dos estudantes, o que confirma a minha hipótese de que uma situação de aprendizagem eficiente resulta da compreensão, pelo docente, tanto do sentido do objetivo, como do conteúdo e da intenção pedagógica deste, evidenciando, assim, as bases do método ativo.

Com base nessas considerações, Pereira (2012), referindo-se ao método ativo, destaca que, nessa abordagem, as estratégias devem ser centradas no estudante e não mais no professor e no livro didático, antes tidos como fontes exclusivas do saber em sala de aula, situação evidenciada nos planos analisados (QUADROS 18 e 19).

Para avançar na análise das repercussões sobre a prática docente, uma vez apresentados os planos de aula de P4, após a intervenção pedagógica, bem como as considerações sobre eles, apresento, na sequência, os resultados concernentes à P6, a partir dos dados obtidos em seus planos de aula.

A docente P6 graduou-se em Pedagogia em 2006. À época da pesquisa já era aposentada como professora, com mais de 30 anos de experiência docente e 55 anos de idade. No questionário, ela apontou o livro didático como estratégia mais utilizada e a aula expositiva, a menos. E assim, como P4, informou já ter ouvido falar sobre o método ativo e que tinha uma ideia sobre ele.

Considero pertinente trazer os movimentos de P6, ao longo da formação. Apesar do tempo de experiência e da idade, ela sempre manifestou grande disponibilidade para aprender, manifestada pela escuta sempre atenta, pela participação ativa e frequência a todos os momentos formativos, apesar de desenvolver outra atividade profissional.

Segundo Vasconcelos (2003 apud HENGEMÜHLE, 2014, p. 94), “O professor precisa constantemente estimular as inteligências, apesar dos limites impostos pela profissão, ele necessita, previamente, estimular a própria mente, apesar do tempo limitado”. Como se vê, ainda que saibamos ser necessário esse movimento efetivo,

essa tomada de decisão, é muito particular ao sujeito. Disponibilidade e disposição são atitudes internas que, a despeito das condições externas, como, por exemplo, a jornada de trabalho cumprida por professores e professoras em diferentes escolas e turnos, impulsiona a mudança. Embora seja ponto pacífico que, muitas vezes, essas condições externas são empecilho para a consecução dessa tarefa.

Nessa perspectiva de entendimento, inicialmente, nos encontros individuais, P6 demonstrou certa preocupação em apresentar seu plano de aula, contudo, à medida que compreendeu que o objetivo não era obter minha aprovação, mas minha colaboração, seus planos foram naturalmente ganhando outra estrutura. A cada semana eu percebia e destacava como positivo um elemento novo que era adicionado.

Apesar de seu comportamento reservado, de poucas palavras, manteve-se sempre atenta às reflexões por mim suscitadas e as ouvia de forma muito interessada. Todavia, nas avaliações realizadas ao final de cada encontro, suas falas eram muito assertivas, o que passou a ser destacado positivamente pelo grupo e, possivelmente, influenciou em sua autoestima e, em consequência, no seu percurso pessoal de aprendizagem dentro desse processo formativo.

Assim, evidencia-se o papel formativo do grupo e das interações estabelecidas nele, para o autodesenvolvimento humano. Destaco uma das falas de P6 para ilustrar esse movimento: *“Eu hoje aprendi que o método tradicional está mais dentro de nós do que a gente admite estar; que o nosso olhar edifica ou destrói a imagem que o aluno tem dele mesmo. Hoje me senti muito importante”* (P6, 08-08-2016).

É possível depreender desse relato o sentimento de pertença e valorização vivenciado por P6 no grupo e a reflexão advinda pela articulação e ampliação desse sentimento para a sua sala de aula, na relação com seus estudantes. Vickery et al. (2016, p. 218) corroboram esse movimento quando dizem que “Todos os participantes no diálogo precisam se sentir seguros e valorizados em um cenário de respeito, confiança e inclusão”.

Em face do exposto, fica claro que um processo formativo de docentes precisa considerar a pessoa com seus saberes e idiosincrasias, favorecendo um

espaço de coletividade e compartilhamento sincero, uma escuta sensível e aberta de valorização do outro a fim de que estes possam participar sem reservas.

Feitas essas considerações preliminares, ao comparar o plano de aula de P6 antes (QUADRO 13) e depois (QUADROS 20 e 21) da intervenção pedagógica, foi possível identificar mudanças significativas. Antes, os únicos elementos existentes em seu plano de aula eram a disciplina e as páginas do livro no plano.

Visando evidenciar essa constatação, apresento, os planos de aula de P6 após a intervenção pedagógica transcritos, para melhor visualização, nos Quadros 20 e 21.

Quadro 20 - Plano de aula de P6 após a intervenção pedagógica

4^o ano- 24 a 10/2016

Disciplina: Ciências

Objetivo: Reconhecer as partes das plantas e suas funções.

Conteúdo: Tipos de plantas

Estratégias: Passeio na escola observando os tipos, características, nomes, tipos de folhas e anotar no caderno, em uma tabela já definida.

- Ao voltar para a sala, abrir para discussão e em grupos dividir as plantas que foram comuns para pesquisar a importância delas para o homem (Biblioteca).

- Apresentar a pesquisa

- Fazer cartazes por grupos e colocar no mural

- Produzir relatório contando para os pais tudo que foi feito sobre as plantas

- Exercício no livro (pag. 70 a 80)

Disciplina: Matemática (4 aulas)

Objetivos: Compreender a multiplicação (adição de quantidades iguais) e resolver situações-problema.

Estratégias: Distribuir exercícios para resolver em grupos, utilizando material concreto (tampinhas), dar um tempo.

- Corrigir juntos

- Premiar todos, destacando o 1^o e 2^o lugar.

Quadro 21 - Plano de aula de P6 após a intervenção pedagógica

<p>17/10/16 a 28/10/16</p> <p>Disciplina: Geografia</p> <p>Objetivo: Identificar as características das paisagens naturais e modificadas.</p> <p>Conteúdo: Paisagem natural e modificada</p> <p>Estratégias: Situação-problema “Por que o homem modifica o seu meio ambiente? Será que é possível modificar sem prejudicar? Como?”</p> <p>-Dividir em grupos para responderem, depois apresentam, discutimos; apresentar fotos da escola antes e depois; da cidade de São Luís e outras para compreender o que melhorou ou não.</p> <p>-Produzir desenhos mudando paisagens de natural para modificada e vice-versa; depois fazer um mural na sala com todas as produções.</p> <p>-Exercícios no livro (98 a 102).</p>
--

Fonte: Adaptado pela autora, conforme arquivo disposto nos Anexos (2016).

Nos Quadros 21 e 22 é possível identificar uma estrutura comum aos planos de P4 (QUADROS 19 e 20), inclusive com os mesmos elementos. Importa ressaltar que essa semelhança foi se constituindo naturalmente, talvez como resultado das reflexões levantadas, bem como pelo compartilhamento de experiências entre as professoras na escola em momentos fora da formação, tendo em vista que, conforme já mencionei, optei em não indicar modelos. Assim, foi muito interessante perceber os avanços de P6 no que tange ao planejamento de situações de aprendizagem, uma vez que ela passou a utilizar estratégias diferentes das que costumava adotar, tais como trabalho em grupo, pesquisas e situação-problema, por exemplo, conforme já pontuado em seus relatos.

É possível que a organização e a inter-relação entre os elementos do plano, a partir do objetivo e do conteúdo, tenham influenciado na definição da forma de como fazer, na definição das estratégias. Inclusive, como se pôde identificar no Quadro 20, a determinação do número de aulas previstas para desenvolver aquela situação de aprendizagem denota a intencionalidade pedagógica da professora com clareza de propósitos. Sobre isso, Moran (2015, p. 3), assevera que:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes.

Essa citação vem ao encontro da situação de aprendizagem proposta no Quadro 20, em que, a partir de um passeio nas dependências na escola, várias outras ações foram elencadas para serem protagonizadas pelos estudantes, tais como discussão, trabalho em grupo, pesquisa, apresentação, confecção de cartazes, produção de relatório, exercícios, ou seja, evidencia-se, assim, uma situação de aprendizagem ancorada em estratégias pedagógicas com começo, meio e fim.

Desse modo, a realização de cada uma dessas experiências pode mobilizar diferentes estruturas de pensamento e, por consequência, propiciar, aos estudantes, a atribuição de diferentes sentidos e significados. Pode suscitar a criatividade, o pensamento crítico, enfim, favorecer o desenvolvimento da autonomia tanto docente, quanto discente não apenas como parte de uma atividade escolar, mas como um exercício cujo resultado tem desdobramentos para além dos muros da escola, para a vida.

Com base nessas considerações, é possível inferir que, no planejamento de situações de aprendizagem, o docente possui papel fundamental, posto que a ele cabe a responsabilidade de

[...] assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor (JÓFILI, 2002, p. 196).

Nessa perspectiva de entendimento, fica claro que a ação é do estudante, todavia a mediação e a organização da situação de aprendizagem são de responsabilidade do docente.

Já conforme o Quadro 21, P6 fez também uso de várias estratégias, tais como situação-problema, utilizando duas questões problematizadoras, seguida de trabalho em grupo, apresentações, desenhos, exposição e exercícios. Importa destacar também, que o uso do livro didático passou a figurar como última etapa das ações desenvolvidas, o que representa uma mudança extremamente significativa,

considerando que antes era a única estratégia presente em seus planos antes da intervenção pedagógica (QUADRO 10), e ainda segundo seu relato, a mais utilizada.

A observação da sequência de ações previstas nos Quadros 21 e 22, quando comparadas aos relatos de surpresa, feitos tanto por P4 quanto por P6 acerca das atitudes dos estudantes ante as novas estratégias propostas, me permitem concluir que houve a superação de uma atitude comum a muitos docentes, quando planejam apenas com foco no ensino, que é de pensar os estudantes como incapazes de enfrentar e resolver desafios.

De outra sorte, acredito que tal atitude traduz, de forma explícita, uma prática docente pautada na abordagem tradicional que tem como premissa que o estudante não sabe ou pouco sabe a respeito do que será estudado, posto que ele vai para a escola para aprender.

Contrariando essa lógica de planejar apenas para o ensino, P6, assim como P4, tiveram em comum em seus planos de aula, além da estrutura, a proposição de situações-problema, fazendo uso de questões problematizadoras. Essas, conforme já destacado anteriormente, são estratégias potencialmente ricas para promover uma prática pedagógica desafiadora e significativa, pois uma vez partindo de fatos (situações) reais e levantando as dificuldades (problemas) a eles concernentes, é possível suscitar nos estudantes o desencadeamento do desejo por descobrir, por desvendar.

Todavia, Hengemühle (2014) pontua que, para essa estratégia cumprir de fato essa função, faz-se necessário que o docente conheça a historicidade dos conteúdos a fim de articulá-los de forma significativa à realidade dos estudantes, a fim de que tenham sentido. Com efeito,

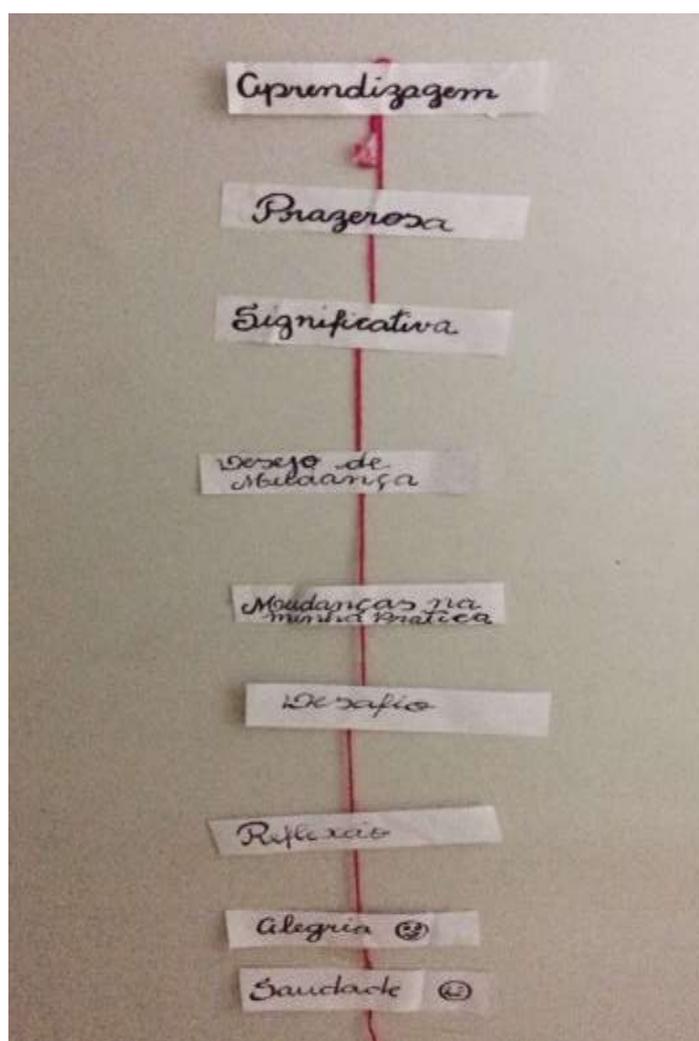
As crianças precisam crescer no exercício da capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. Se as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, a assunção ética desses limites não se faz, sem riscos a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades com que dialeticamente se relacionam (FREIRE, 2000, p. 25).

Dentro desse panorama e em continuidade às reflexões realizadas,

apresento, na sequência, a síntese da formação, na perspectiva de P4 e de P6, atividade realizada no último encontro e representada nas Figuras 14 e 15. A síntese é seguida do relato de cada uma delas, em que fazem a avaliação do curso e de sua importância.

Considero que esses dados, somados aos já apresentados, traduzem, em certa medida, a apreensão, ou não, pelas professoras pesquisadas, da essência do método ativo, abordagem que permeou todo o processo de intervenção pedagógica vivenciado pelas professoras, comigo, no curso de formação continuada e nos encontros individuais, nos encontros delas com seus pares e, sobretudo, consigo mesmas. Esses dados evidenciam a aprendizagem dessas professoras, por meio das repercussões da intervenção pedagógica realizada e a (re)significação, ou não, de sua prática pedagógica.

Figura 14 - Percurso de P4



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

A seguir, apresento a transcrição do relato alusivo à representação feita do percurso como avaliação do curso de formação, após sua realização.

*“Eu comecei aprendendo, pois vi que tinha muito **a aprender**, por isso que disse no primeiro dia que saía dele desafiada. Ao mesmo tempo, as vivências e convivência ao longo do curso foram extremamente prazerosas e significativas, pois descobri minhas colegas, que embora trabalhando juntas, mas nos aproximamos mais, **nossos laços se fortaleceram, passamos a ficar mais companheiras, a compartilhar mais entre nós as ideias, os desafios, a forma de planejar, que antes não tínhamos**. Ao mesmo tempo, Passei a ter um **desejo enorme de mudança**, apesar do medo de que não desse tempo pro conteúdo e aí **resolvi fazer mudanças na minha prática**. O **checklist** foi fundamental nesse processo, por que cada vez que eu pensava numa estratégia, fazia aquelas perguntas e daí ia organizando. Foi um **desafio** fazer isso, por que meu planejamento demorou mais para ser feito (e em casa) por que eu **refletia** sobre cada coisa que eu pensava em fazer, mas quando eu pensava nos meus alunos e no resultado que eles apresentavam, deixava o cansaço de lado. Me enchia de **alegria** pelo entusiasmo e pela aprendizagem dos meus alunos. Agora, estou com **saudade**, por que acabou o curso, mas não o percurso. Assim, resumindo vi que ao utilizar o método ativo posso planejar uma aula em que por meio de uma situação de aprendizagem eu trabalhe vários conteúdos e não preciso mais me preocupar em uma aula para cada um. Posso integrar, articular, e, finalmente interdisciplinarizar” [Grifo meu] (P4, 10-09-2016).*

A síntese do percurso de P4, assim como o relato sobre ele, apontam para experiências muito ricas em significados que incluem elementos para além da prática pedagógica, que ficam claros quando ela resgata a descoberta de seus pares numa dimensão pessoal e social. Esse aspecto é relevante, já que a educação não é um processo solitário, mas sim, social e de interações, e estas se estabelecem nas relações de troca e no diálogo, mediado pela linguagem. Nesse sentido, o compartilhamento de saberes e experiências, destacado por P4, pode explicar a estrutura comum de plano de aula apresentada por ambas, após a intervenção pedagógica.

É possível também que essa experiência tenha advindo do fato de o curso de formação continuada ter acontecido na própria escola, entre pares, favorecendo a proximidade das professoras com suas culturas profissionais. Como espaço político, plural e multifacetado, a escola apresenta-se como o local privilegiado para as ações de formação, ou *practicum* reflexivo (SCHÖN, 1995), onde seja possível o exercício de exploração dos sentidos por meio de uma escuta atenta, um olhar para além da primeira vista e uma reflexão que fomente emoções cognitivas (SCHÖN, 1995) e possam resultar numa atitude de responsabilização e, neste caso, numa competência comum.

Outro elemento relevante que teve desdobramentos na prática pedagógica de P4, apreendido do relato, alude sobre o compartilhamento do *checklist* (FIGURA 5), que se constituiu em ponto de apoio na definição de suas estratégias pedagógicas durante e depois da intervenção pedagógica, ratificando a importância da articulação, troca e compartilhamento de saberes. Sobre a cultura da colaboração e partilha, Nóvoa (2009, p. 13) assevera que ela não se evidencia por via administrativa, como uma determinação superior, mas coletivamente, uma vez que

A ideia da docência como coletivo, não é só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas.

Assim, a aprendizagem no coletivo, construída de forma colaborativa, apresenta-se como importante diferencial na reflexão da e na prática docente e como impulsionadora de novas formas de inovação dessa prática. Todavia, importa destacar que não é possível inovar sem conhecimento. Nesse sentido, o *checklist* adveio da interação de saberes da experiência, dos dilemas das professoras, mas também de conhecimentos, pois sua formulação e utilização só se faz útil se ancorada em intencionalidade pedagógica, em clareza de propósitos.

Ainda sobre a importância do *checklist* no planejamento de P4, considero relevante a contribuição de Dewey (1979, p. 63) que corrobora de forma significativa ao movimento vivido por ela: “Pensar é, com efeito, parar a primeira manifestação do impulso e buscar pô-la em conexão com outras tendências possíveis de ação, de modo a se formar plano mais compreensivo e coerente de ação”. Em outras palavras, refletir sobre a ação.

Esse movimento de ir e vir, de refletir sobre é evidenciado no relato a seguir: “[...] refletia sobre cada coisa que eu pensava em fazer, mas quando eu pensava nos meus alunos e no resultado que eles apresentavam, deixava o cansaço de lado. Me enchia de alegria pelo entusiasmo e pela aprendizagem dos meus alunos [...]” (P6, 10-09-2016).

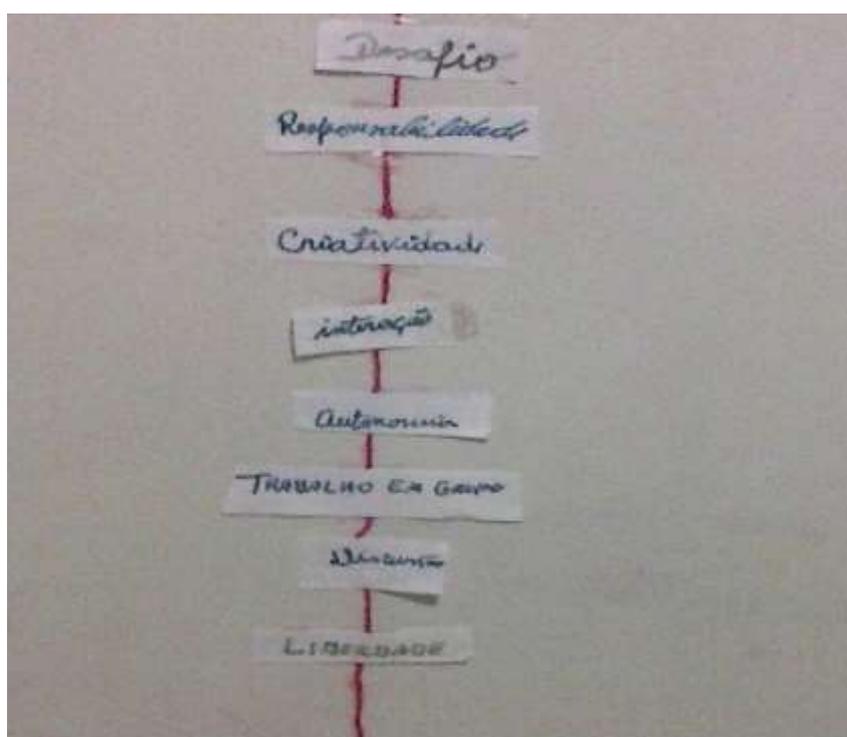
Esse fragmento denota também uma importante dimensão dos processos de ensino e de aprendizagem, a dimensão afetiva, que diz respeito ao querer bem aos

estudantes e é ricamente corroborado por Freire (2015, p. 139), quando este alude que “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Ademais, ao referir-se ao uso do método ativo no planejamento de suas aulas, P4 evidenciou uma importante aprendizagem ao atribuir intencionalidade pedagógica às situações de aprendizagem e, ao mesmo tempo, resolver um dilema manifestado em muitas ocasiões ao longo da formação, relacionado ao conteúdo. Assim, P4 demonstrou compreensão acerca dos princípios basilares do método ativo no planejamento de situações de aprendizagem ao escolher estratégias pedagógicas que possibilitassem diferentes movimentos dos estudantes na construção da aprendizagem. Atitude corroborada por Dewey (1979, p. 54) quando assevera que “O planejamento deve ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim, suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos”.

Para avançar, apresento a seguir a síntese do percurso formativo de P6, bem como a transcrição do relato sobre ele.

Figura 15 - Percurso de P6



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Relato de P6 acerca da representação feita na Figura 15:

*“Essa formação pra mim, foi um **desafio**, por que no começo **eu achei que era impossível que os alunos pudessem responder diferente**, achei que não ia dar certo, mas hoje eu sei que era por que eu estava enformada no tradicional e pra mudar, foi uma barreira, mas depois eu consegui. Depois veio a **responsabilidade** que eu passei a dar para meus alunos, principalmente a fazer **trabalhos em grupo** e a organizar como eu ia fazer isso, dividindo tarefas, propondo coisas diferentes do que eu fazia antes. A **criatividade**, deles me surpreendeu, a **interação** que eles passaram a ter colaborando uns com os outros, **autonomia** em pesquisar em propor, em apresentar, O trabalho em grupo foi a estratégia que mais utilizei por que percebi o quanto os alunos aprendem com ela, basta a gente planejar os papeis, deixar claro o objetivo e dar as orientações e condições do aluno trabalhar. Eu não sabia fazer, talvez por isso eu nunca o utilizasse, era tão maravilhoso ver eles discutindo, ouvindo as opiniões dos colegas, e, tudo isso em **liberdade**. Aliás a liberdade deles é minha também. Acho que **as palavras que resumem essa formação na minha vida, são desafio e liberdade, por que eu me libertei, quebrei meu vidro, saí da forma e estou feliz**. O método ativo é muito bom, por que o aluno vai em busca, vai atrás, tem liberdade para buscar, mas não sozinho, por que isso depende de mim” [Grifo meu] (P6, 10-092016).*

A análise do relato de P6 sobre a avaliação do seu percurso pessoal ao longo da formação evidencia um movimento muito significativo que foi a saída dela de cena, do controle, e a permissão que deu aos seus estudantes (e a si mesma) para que eles criassem, fizessem sozinhos, protagonizassem. O fragmento “[...] *as palavras que resumem essa formação na minha vida, são desafio e liberdade, por que eu me libertei, quebrei meu vidro, saí da forma e estou feliz [...]*”.

Esse fragmento do relato de P6, ratifica a ideia de que ensinar e aprender são processos que coexistem e se completam, e é amplamente corroborada por Freire (2015, p.25), ao destacar que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro.” Ou seja, o relato sugere o quanto a confiança nos estudantes foi desenvolvida e, como consequência, a autonomia destes, e isso se deu também com a professora, permeada pela abertura e libertação dela mesma.

Dentro desse panorama, é possível destacar, ainda, que quando P6 diz “[...] *eu me libertei, quebrei meu vidro, saí da forma e estou feliz*”, esse movimento, ainda que singular, é fruto das inter-relações estabelecidas entre ela e seus estudantes, entre ela e seus pares, entre ela, seus pares e eu e entre mim e ela em diversos tempos e espaços. A educação se efetiva na relação, pois, segundo Freire (2008, p. 79), “O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é

educado num diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. E, nesta experiência, tanto eu, como pesquisadora, como as professoras, sujeitos da pesquisa, e seus respectivos estudantes, estávamos nos educando uns aos outros.

Outro aspecto significativo depreendido do relato de P6 diz respeito à sua clareza quanto à utilização do trabalho em grupo, pois, ao mesmo tempo em que ela reconhece seu potencial ativador da aprendizagem e do protagonismo do estudante, destaca o papel do docente em planejá-lo cuidadosamente e apoiar seu desenvolvimento. Essa evidência se coaduna à minha concepção acerca das estratégias, de que não são elas por si só que ativam a aprendizagem, mas sim, a intencionalidade de quem as planeja e para quem as planeja, tendo como foco a aprendizagem dos que delas participam.

Ademais, no que tange à mediação do docente, compreendo que este precisa ter claro seu papel e refletir sobre ele, a fim de não incorrer numa prática, por vezes comum, de achar que basta usar diferentes estratégias para conseguir atender a todas as demandas inerentes aos processos de ensino e aprendizagem. Pensando dessa forma, ao longo do percurso poderá descobrir que os resultados não correspondem ao investimento feito. Nesse sentido, a reflexão sobre a ação apresenta-se como fundamental no alinhamento e reposicionamento de ações e papéis.

Com efeito, a conclusão de P6 sobre o método ativo traduz a compreensão sobre a essência dele ao destacar o protagonismo do estudante e o papel mediador do docente. Compreensão que ganha amparo nas ideias de Dewey (1979, p. 65) quando este se refere ao papel ativo do estudante na construção de sua aprendizagem em contraposição à passividade e assujeitamento característicos da abordagem tradicional.

Não há, penso eu, ponto mais certo na filosofia de educação progressiva do que sua ênfase na importância da participação do educando, na formação dos propósitos que dirigem suas atividades, no processo de aprendizagem; do mesmo modo que não há defeito maior na educação tradicional do que sua falha em assegurar a cooperação ativa do aluno na elaboração dos propósitos envolvidos no seu estudo.

Dessa forma, tanto P4, quanto P6, por meio de seus relatos e respectivos planejamentos, materializados em planos de aula, demonstraram ter se apropriado

acerca dos fundamentos do método ativo no que tange ao papel ativo do estudante em relação ao objeto de conhecimento, seu protagonismo e autonomia advindos de uma intencionalidade pedagógica que tem como objetivo a aprendizagem.

Nesse sentido, interessa-me particularmente ressaltar que os dados que compuseram esta categoria, que alude sobre as repercussões da intervenção pedagógica na prática docente das professoras P4 e P6, e respondem ao último objetivo da pesquisa, reafirmaram a ideia de que o fim último da educação em todos os seus processos, sua essência, enfim, deve ser a formação humana. Os resultados e a análise destes, permitiram identificar ricos e significativos movimentos de resignificação da prática docente à luz do método ativo resultando na utilização de estratégias pedagógicas planejadas com objetivo, e por que não dizer, ancoradas em intencionalidade pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo busquei analisar as possibilidades de (re)significação da prática docente a partir do olhar de professoras do Ensino Fundamental, sobre as suas estratégias pedagógicas, à luz do método ativo. A pesquisa foi realizada com sete professoras da Escola Dom Geovanni Maria Sanna, na cidade de São Luís, Maranhão.

A investigação iniciou a partir do seguinte problema: quais as possibilidades de (re)significação das estratégias pedagógicas utilizadas por professoras do Ensino Fundamental à luz do método ativo?

Para responder a essa questão, foram estabelecidos os objetivos, cujo alcance foi viabilizado a partir dos procedimentos utilizados, partindo do desenvolvimento da fundamentação teórica até a análise dos dados da pesquisa.

Assim, em relação ao objetivo específico, que versou acerca de “conhecer as concepções sobre ensino e aprendizagem, bem como as estratégias metodológicas utilizadas por professoras no planejamento de suas aulas”, apliquei, antes da intervenção pedagógica, um questionário e analisei planos de aula. Os resultados dessa análise foram apresentados anteriormente e, por sua vez, subsidiaram o planejamento e a mediação de um curso de formação continuada intitulado “Método Ativo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental”.

O objetivo desse curso de formação foi “oportunizar, às professoras, espaços de reflexão acerca de suas práticas pedagógicas, tomando como referência o método ativo”. Importa destacar que essa ação correspondeu ao segundo objetivo,

qual seja, “mediar um curso de formação continuada com base no método ativo”.

Já para atender ao objetivo “auxiliar as professoras no planejamento de situações de aprendizagem utilizando o método ativo”, encontrava-me durante a semana com cada uma das professoras paralelamente ao desenvolvimento do curso, conforme já mencionado anteriormente.

E, por fim, no tocante ao último objetivo, “analisar a ocorrência ou não de (re)significação da prática docente a partir da formação realizada”, foi possível evidenciar, com base na análise de planos de aula, após a intervenção pedagógica, avaliação do curso e autoavaliação de duas professoras- participantes, que houve não apenas significação, mas também, ressignificação de suas práticas.

A partir dos dados obtidos nesses instrumentos, pude identificar um rico movimento de mudança na forma como as professoras planejaram situações de aprendizagem, no que tange à adoção de estratégias metodológicas voltadas para o protagonismo do estudante, colocando-o como centro da ação, valorizando seus saberes, estimulando sua criatividade, enfim, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia. Esse movimento evidenciou a compreensão destas acerca dos princípios do método ativo, além do fato de que não é a estratégia em si que é ativa, mas a intencionalidade de professores e professoras ao planejar as situações de aprendizagem.

Agreguem-se a esse movimento, relatos que indicaram alteração nas concepções das professoras sobre estudante, conteúdo, ensino e aprendizagem e, por que não dizer, sobre ser professor, evidenciada por meio dos depoimentos já apresentados.

Ao longo da pesquisa, por vezes, foram apresentadas reflexões e considerações acerca da abordagem tradicional, destacando o quanto ela conduz a uma aprendizagem que se restringe a uma dimensão meramente cognitiva, que não leva em conta as demais dimensões do ser, como a afetiva, a motora, a sensorial, ou seja, o corpo todo, e para além do lóbulo frontal.

Nesse sentido, as aprendizagens, significações e ressignificações identificadas transcenderam a lógica da memória para uma outra mais integral que

mobilizasse espaço, tempo, corpo, interação, compartilhamento, coletividade, simplicidade, querer o bem, enfim, a vida, a humanidade das pessoas envolvidas naquele processo, que muitas vezes fica escondida por trás das rotinas escolares. Importa destacar que esse movimento foi se desenvolvendo a partir da experiência (DEWEY, 1979), tanto minha, como pesquisadora, quanto das professoras e, sobretudo, na sua ampliação para com seus estudantes.

Dessa forma, convém ressaltar que, enquanto espaço de encontro, trocas, discussões, dúvidas, construção de sentido e sinergia amorosa, esta pesquisa me permitiu concluir que toda e qualquer mudança, e por que não, aprendizagem, dá-se no coletivo, posto que nele foi possível identificar como as pessoas viam a si e as coisas à sua volta de forma diferente, como que num “mágico” descortinar de cenários.

Ao mesmo tempo em que foram aceitando suas dúvidas, seus medos, sua incompletude (FREIRE, 2015) de maneira mais natural, foram se tornando mais autoconfiantes e autônomas, fazendo escolhas mais conscientes e assertivas. Talvez eu possa arriscar em pretensão e dizer que foi nos encontros que fomos nos tornando cada vez mais as pessoas/professoras que gostaríamos de ser.

É também relevante destacar outras repercussões desta pesquisa na Escola Dom Giovanni Maria Sanna: a primeira foi a alocação de tempo para o planejamento efetivo das aulas, reservando apenas a primeira hora da manhã para informes e alinhamentos e as demais para esse fim, pois, conforme abordei anteriormente, todo o tempo era utilizado para os informes e alinhamento de eventos; a segunda foi a inserção do estudo do PPP da escola na pauta da semana pedagógica realizada em janeiro deste ano; a terceira, o consenso de uma estrutura comum de planejamento das aulas; e, a quarta, na minha opinião a mais importante de todas, posto que corrobora o objetivo da pesquisa, foi a inserção do método ativo como abordagem pedagógica a ser adotada na escola, inserida em seu PPP e efetivamente utilizada pelas professoras. Importa destacar que essas decisões advieram como demandas das próprias professoras por ocasião dos encontros quinzenais, e que foram prontamente acolhidas, validadas e implementadas pela Direção da escola.

Quanto à devolutiva formal para a escola, será feita igualmente de forma

coletiva e compartilhada com as professoras e direção, como foi a tônica de todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, e se dará após a defesa deste trabalho, tendo em vista as possibilidades de ampliação de minha visão a partir de então.

Além do que já foi discorrido ao longo deste trabalho, com o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível compreender que o método ativo, uma vez tomado como base para pensar os processos de ensino e de aprendizagem, favorece a criatividade e a autonomia não apenas daquele que aprende, mas também, daquele que ensina, visto que ele permite ao docente pensar esses processos não mais de forma pontual, separada, mas articulados, dotados de sentido para todos os atores envolvidos.

Diante dos resultados apresentados, cabe ressaltar que, neste trabalho, debrucei-me sobre a prática docente e suas funções de planejar e mediar, especificamente no que tange às estratégias pedagógicas e suas repercussões na aprendizagem de docentes e estudantes, quando elaboradas à luz do método ativo. Contudo, sem a pretensão de ter esgotado esse tema, tenho claras as possibilidades que existem de análise de outros aspectos aqui não contemplados, sobretudo no que tange à avaliação, outra importante atribuição docente que, na minha visão, constitui a tríade da prática pedagógica.

Em face do exposto, e na certeza da minha inconclusão, tenho como próximo passo, no mesmo local que sediou esta investigação, pensar o método ativo não apenas no planejamento e na mediação, mas sua articulação com a avaliação da aprendizagem.

Vislumbro, ainda, continuar este estudo considerando que, da análise do questionário, priorizei, para os objetivos deste trabalho, os itens de maior e menor importância na escala de opções. Portanto, tenho clareza da riqueza de elementos e conteúdos significativos ao tema que podem vir a ser explorados em continuidade a esta pesquisa, ou mesmo servir de base para outras, ainda mais considerando a ausência de trabalhos abordando o uso do método ativo no Ensino Fundamental.

Ademais, esta pesquisa e seus resultados me incitaram a estudar a utilização do método ativo na educação a distância. E, sobre isso, iniciei um grupo de estudo na Instituição em que atuo.

Todavia, importa destacar que, mesmo tomando como base as metodologias ativas, existem poucas produções acerca da temática e destas, o ponto comum é o desejo de romper com o modelo teoria/prática desarticulado e fragmentado, buscando uma nova postura docente, em que o foco esteja na ativação da aprendizagem do estudante, colocando-o como centro do processo.

Dessa forma, acredito que esta pesquisa poderá contribuir com professores e professoras desse nível, além de professores-formadores para uma melhor compreensão acerca dos processos de ensino e de aprendizagem na formação continuada de docentes.

Além disso, considero que a investigação ora realizada, assim como outras dessa natureza, realizadas na escola, são essenciais à formação da profissionalidade do docente por permitir a possibilidade de reflexão acerca do seu próprio trabalho, da sua ação dentro do próprio contexto em que ela se gesta e se efetiva, ratificando, dessa forma, a articulação e inter-relação entre todas as dimensões dos processos educativos, tendo em vista que no mundo todas as ações acontecem de forma articulada e a vida assim acontece.

REFERÊNCIAS

ABREU, José Ricardo Pinto de. **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. 2011. 105f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

AMARO, Ana; PÓVOA, Andreia; MACEDO, Lúcia. **A arte de fazer questionários**. Dissertação (Mestrado em Química para o Ensino) - Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. 2010. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_arte_de_fazer_questionario.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

ANASTASIOU, L. G. C. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C. (Org.); ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Univille, 2012.

BASSALOBRE, Janete. Ética, Responsabilidade Social e Formação de Educadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 311-317, mar. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 39, n. 137, mai./ago. 2009.

BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias pedagógicas-aprendizagem**. 22. ed. Petropolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRITO, Antonia Edna. Formar Professores: rediscutindo o trabalho e os saberes

docentes. In: MENDES SOBRINO, José. Augusto de C; CARVALHO, Marlene A. (Orgs.). **Formação de professores e práticas: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DEMO, Pedro. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2013.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DIESEL, Aline; BALDEZ; Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. [S.l.], 2008. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

GOOGLE EARTH. 2016. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Práticas**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 191-208, dez. 2002.

JUSTINO, M. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docentes**. [livro eletrônico]. Curitiba, Intersaberes, 2013.

KÜLLER, J.A. **Metodologia de desenvolvimento de competências**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LILLARDI, Paula. **Método Montessori: uma introdução para pais e professores**. Barueri. Manole, 2017. (E-book da UNIVATES).

MEDEIROS, Amanda. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANTÁNNA, Ilza. **Por que Planejar? Como Planejar?** 1. reimpr. [S.l.]: Vozes, 2014. Biblioteca virtual.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MORAN, Jose. Mudanças necessárias na educação, hoje. Ensino e Aprendizagem Inovadores com apoio de tecnologias. In: **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2015. p. 21-29.

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

_____. **O que é afinal aprendizagem significativa?** [S.l.: s. n.], 2012.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão.

Revista Educacion, Madrid, 2009. Disponível em:

<http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

PEREIRA, Rodrigo. **Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior**. In: VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE. 20 a 22 set. 2012.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PORLAN, Rafael; MARTIN, Jose. El diário como instrumento para dectar problemas y hacer explícitas las concepciones. In: PORLAN, Rafael; MARTIN, Jose. **El diário del professor**: Un recurso para la investigación in el aula. 8. ed. Sevilla, Españã. 2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP. Escola Dom Giovanni Maria Sanna. São Luís, MA, 2015.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução de Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 142 p.: il. (Coleção Educadores).

SANTOS, José Wilson. **Método Ativo**: Técnica de Problematização e Estudo de Casos como Diferencial Acadêmico. Faculdade Ages. Aracaju, 2010.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera ribeiro. Rio de janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIM, Antonio (Org.). **Educação online para além da EAD**: um fenômeno da cibercultura Educação online: Cenário formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, Ilma. **Formação médica e aprendizagem baseada em problemas**. [livro eletrônico]. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). Campinas, São Paulo: Ppirus, 2015.

VICKERY, Anita et al. **Aprendizagem Ativa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tradução de Henrique de oliveira guerra. Porto Alegre: Penso, 2016.

WERTHEIN, Jorge. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000. Cadernos UNESCO. Série Educação 5. 84p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

_____. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016. e-PUB. (Recurso Eletrônico).

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Anuência da Instituição de Ensino



ESCOLA DOM GIOVANNI MARIA SANNA
Reconhecida e autorizada pela resolução Nº 113/2009 – CEE
Rua da Brasília, N.02, Cruzeiro de Santa Bárbara – São Luis – Ma

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro, para os devidos fins, que tenho conhecimento e autorizo a utilização do nome da Instituição no Projeto de Pesquisa intitulado **UM OLHAR SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO À LUZ DO MÉTODO ATIVO: POSSIBILIDADES DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL**, proposto pela mestrandia Alda Leila Santos Baldez, sob a orientação da Professora Dra. Silvana Neumann Martins, vinculado ao Mestrado em Ensino, do centro Universitário UNIVATES, localizado na cidade de Lajeado-RS.

Atenciosamente,

.....*Teresa Visciano*.....

Teresa Visciano

Diretora

Teresa Visciano
Diretora

ESCOLA DOM GIOVANNI MARIA SANNA
Rua da Brasília, N. 02,
Cruzeiro de Santa Bárbara São Luis - MA

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, profissão _____, portador(a) do CPF nº _____, residente e domiciliado(a) na cidade de São Luís-MA, concordo em participar da pesquisa intitulada: **UM OLHAR SOBRE AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS À LUZ DO MÉTODO ATIVO:POSSIBILIDADES DE RE(SIGNIFICAÇÃO) DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL**, da mestranda Alda Leila Santos Baldez, do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado- RS, sob orientação da Profa. Dra. Silvana Neumann Martins.

O projeto tem como objetivo principal analisar as possibilidades de (re)significação da prática docente no Ensino Fundamental a partir do olhar sobre as estratégias pedagógicas à luz do método ativo.

Fui informado(a) de que a pesquisa terá como procedimentos metodológicos: aplicação de questionários, análise de materiais (diário e planos de aula) e intervenção pedagógica. Além disso, fica garantido o sigilo das informações, o direito de retirar meu consentimento a qualquer momento. Todos os registros efetuados no decorrer deste trabalho serão utilizados somente para fins acadêmico-científicos e apresentados na forma de dissertação, artigo científico, livros e afins.

Assino o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dando plena autorização dos procedimentos metodológicos acima mencionados.

Este Termo será assinado em duas vias, sendo que uma será retida pelo sujeito da pesquisa e a outra será arquivada em local seguro pela pesquisadora.

São Luís, ____ de _____ de ____.

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura da participante: _____

APÊNDICE C - Questionário inicial para as professoras

QUESTIONÁRIO

Prezada Professora,

O questionário que você vai responder faz parte de uma pesquisa intitulada “Um olhar sobre as estratégias pedagógicas à luz do método ativo: possibilidades de (re)significação da prática docente no ensino fundamental”, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES.

Este questionário tem como objetivo levantar informações que versarão basicamente sobre dois aspectos: sua formação e sua prática docente. Para tanto, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), já assinado, não há intenção de classificar suas respostas em certas ou erradas, mas obter informações que possam subsidiar a proposta de trabalho aqui apresentada, no que lhe solicito escolher as opções que, de fato, traduzam sua realidade.

Para melhor compreender o questionário, nas questões em que há solicitação de múltiplas escolhas, utilize a seguinte ordem: **1** para a mais utilizada, mais importante ou mais presente; e **5** para a menos utilizada, menos importante ou menos presente.

Agradeço a sua colaboração.

Alda Leila Santos Baldez

(aldabaldez@hotmail.com)

Mestranda

Escolaridade/Curso: _____

Ano de conclusão: _____

Ano do Ensino Fundamental em que leciona: _____

Disciplina: _____

1- Atualmente você está fazendo algum curso de formação continuada?

sim não

Qual? _____

2- Você costuma planejar (com registros) suas aulas?

sempre.

às vezes.

nunca.

3. Quando você planeja, em que pensa primeiro? (Enumere de 1 a 5, conforme foi explicitado no cabeçalho deste instrumento)

no conteúdo.

nos recursos.

nos objetivos.

nos estudantes.

nas estratégias.

outro _____

4. Quais as estratégias pedagógicas que você utiliza em sua sala de aula?

(Enumere de 1 a 5, conforme foi explicitado no cabeçalho deste instrumento)

aula expositiva.

livro didático.

trabalho em grupo.

situação-problema.

exercícios diversos.

Outras? Quais? _____

5. Em qual das estratégias pedagógicas acima você percebe que os estudantes de sua sala aprendem mais?

O que justifica essa percepção?

6. No exercício de sua prática docente, quais são as suas dificuldades? (Enumere de 1 a 5, conforme foi explicitado no cabeçalho deste instrumento)

- planejar uma aula interessante.
- manter a atenção e participação dos estudantes.
- avaliar a aprendizagem.
- manter a disciplina em sala.
- ensinar todos os conteúdos previstos.

7. Ao planejar suas aulas, qual sua maior dificuldade?

E por quê?

8. Quando você está mediando sua aula, qual a sequência didática que utiliza? (Enumere de 1 a 5, conforme a ordem de suas ações na sala)

- teoria (apresenta o conteúdo).
- diagnóstico (busca saber o que os estudante sabem).
- prática (exercícios avaliativos).
- leitura do livro didático.
- técnica de dinâmica de grupo.

9. Você já ouviu falar sobre Método Ativo, ou Metodologias Ativas?

- sim
- não

10. Caso sua resposta seja **sim**, o que você conhece sobre o assunto?

11. Espaço para outras colocações que você julgar importante

APÊNDICE D – Diário de Bordo**Diário de Bordo**

Professora: _____

Ano que leciona: _____

São Luís-MA

2016

Apresentação

Prezada Professora,

Como parte integrante dos instrumentos de registro e análise desta pesquisa, disponibilizo este caderno para que você possa registrar seus sentimentos, reflexões, impressões e ideias acerca da formação continuada, estratégias pedagógicas vivenciadas e seus possíveis desdobramentos na dinâmica da sua sala de aula no que tange ao seu planejamento e mediação de situações de aprendizagem.

A ação de registrar tem como objetivo oportunizar um momento para “**pensar sobre**” sua ação de modo a ratificar as práticas exitosas e/ou ressignificar aquelas que porventura precisam, tendo sempre como parâmetro a **aprendizagem** do estudante e o favorecimento da autonomia deste.

Isso posto, sinta-se à vontade para proceder seus registros, fazendo-os sempre que sentir necessidade. Para tanto, em cada folha há um roteiro para subsidiar sua reflexão.

Agradeço pela colaboração.

Alda Leila Santos Baldez
Mestranda

Refletindo sobre minha prática**Data:****Estratégia utilizada:**

1- Como me senti nessa atividade (sentimentos, facilidades, dificuldades, descobertas):

2- Minhas impressões sobre a aprendizagem dos alunos (facilidades, dificuldades, sentimentos, verbalizações):

3- O que pode ser melhorado nessa estratégia numa outra utilização:

Outros registros...

ANEXOS

ANEXO A – Certificado

<h1>CERTIFICADO</h1>		
<p>Certificamos que _____ participou do curso Método Ativo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental no período de maio a setembro de 2016, com carga horária de 40 horas.</p>		
<p>São Luís, ____ de ____ de _____</p>		
<hr/> <p>Teresa Visciano Diretora</p>	<hr/> <p>Alda Leila Santos Baldez Mediadora</p>	

ANEXO B - Kit de sobrevivência docente

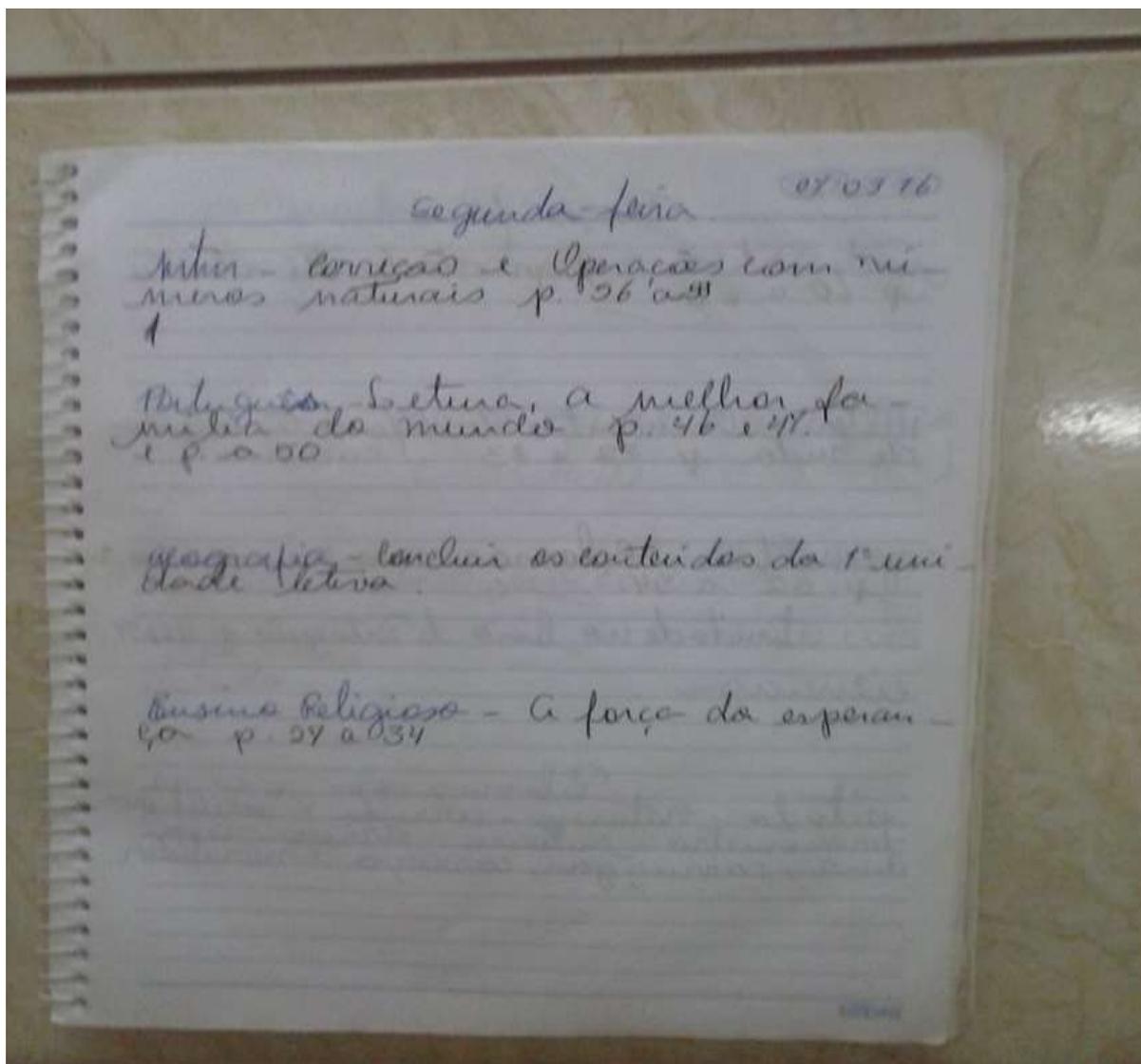
Kit de sobrevivência docente

- ✓ **Vara de pescar**
Para lembrarmos de pescar os talentos e saberes de nossos estudantes, não apenas o que eles não sabem;
- ✓ **Elástico**
Para lembrarmos de sermos flexíveis: as coisas nem sempre acontecem do jeito que planejamos, mas no final dão certo;
- ✓ **Lápis**
Para lembrarmos de registrar as conquistas diárias, tanto nossas, quanto de nossos estudantes;
- ✓ **Apagador**
Para lembrarmos de que todos nós erramos em algum momento, e isso faz parte do processo de aprendizagem;
- ✓ **Chicletes**
Para lembrarmos de que se nos esticarmos um pouco mais, podemos realizar mais coisas;
- ✓ **Cofre**
Para lembrarmos de que valemos uma fortuna para nossos estudantes, às vezes somos a única que eles possuem;
- ✓ **Batom**
Para lembrarmos do quanto importante é o afeto, e que todos nós precisamos de beijos e abraços;
- ✓ **E, por fim, bombons**
Para lembrarmos de adoçar os nossos dias e das pessoas que estão no nosso entorno.

Desejo uma boa caminhada pra você e muita luz em seu caminho!

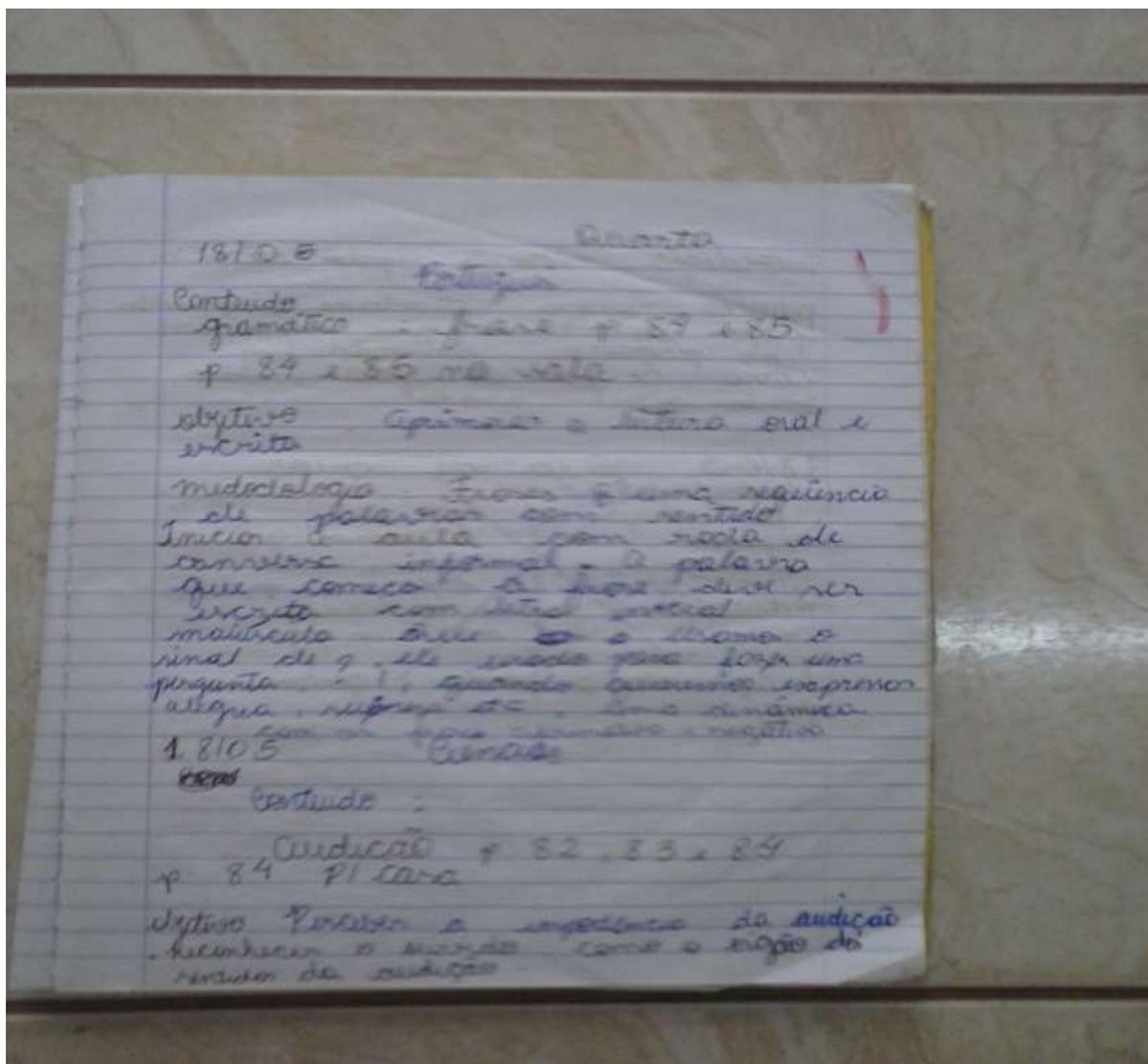
Profa. Alda Baldez

ANEXO C- Plano de aula de P1 antes da intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 8)



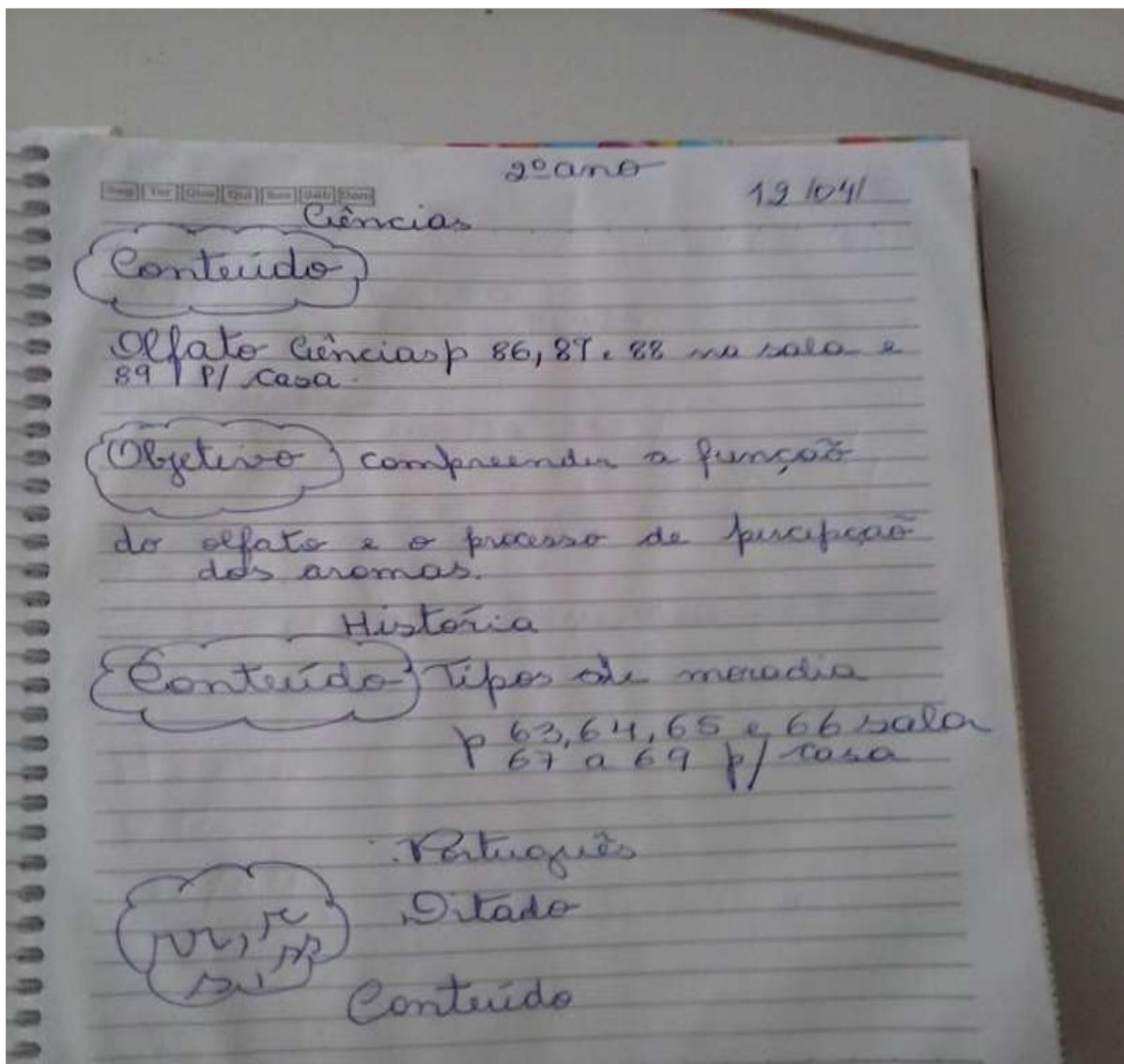
Fonte: Arquivo da autora, 2016.

ANEXO D - Plano de aula de P2 antes da intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 9)



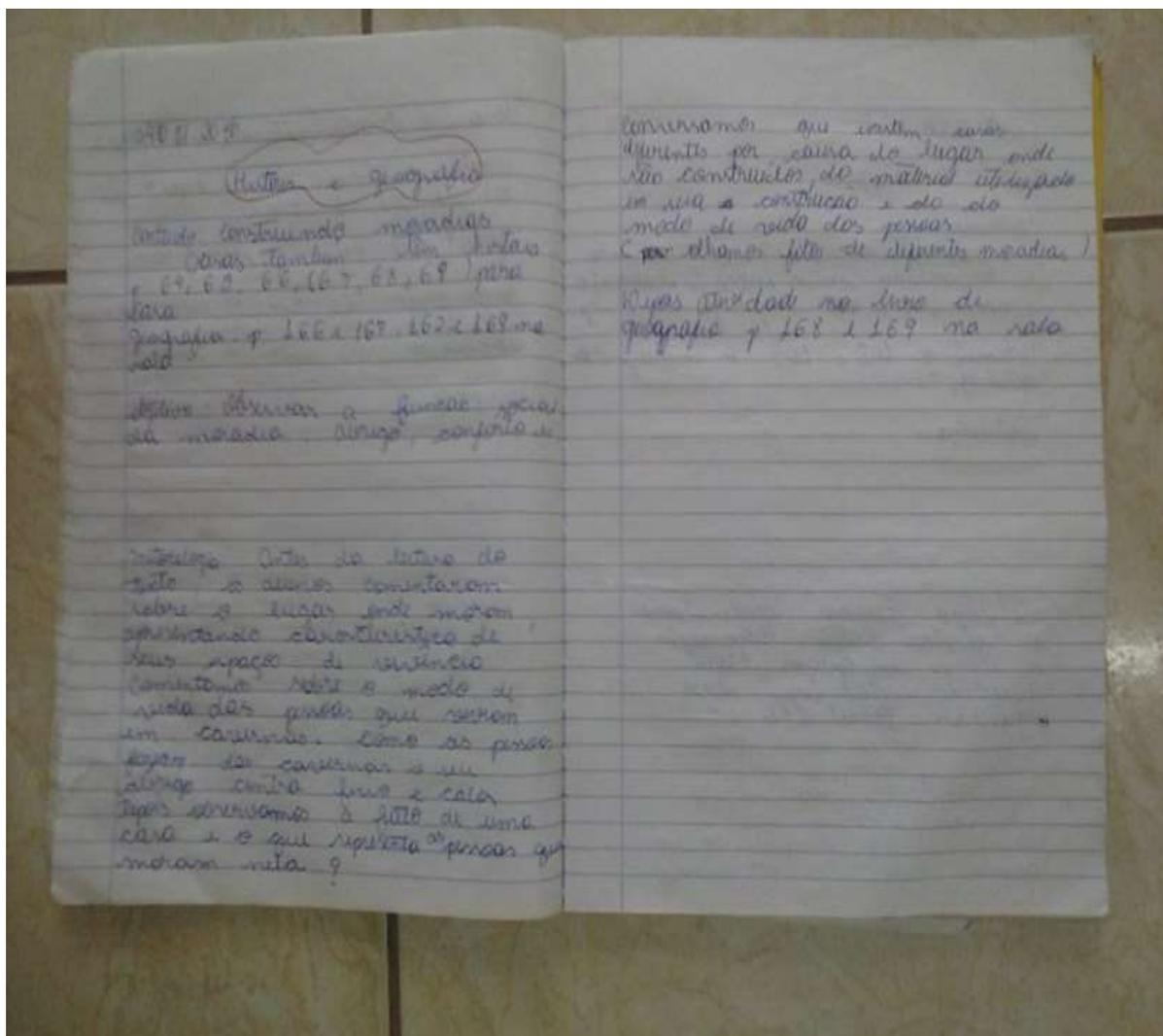
Fonte: Arquivo da autora, 2016.

ANEXO E - Plano de aula de P3 antes da intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 10)



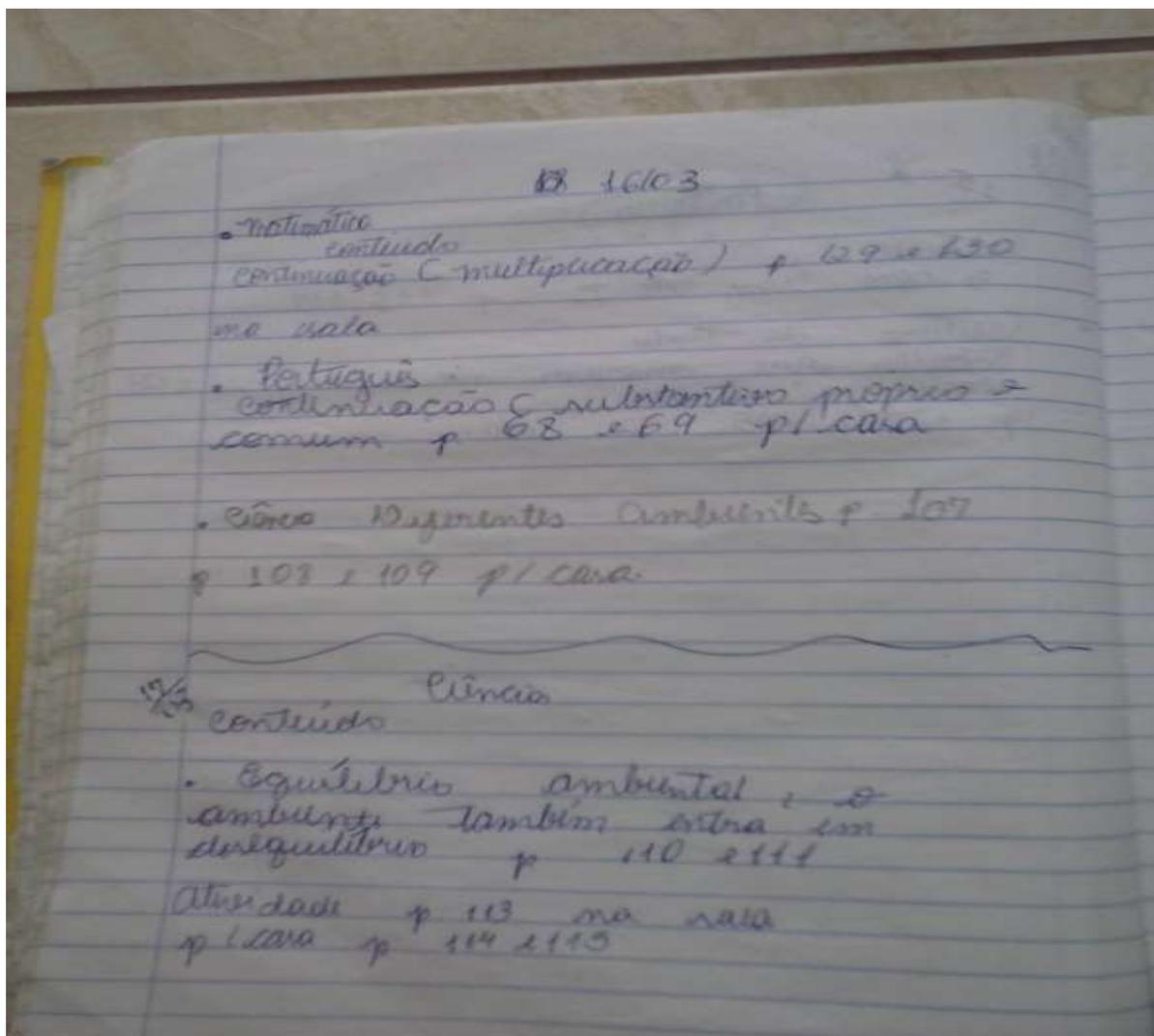
Fonte: Arquivo da autora, 2016.

ANEXO F - Plano de aula de P4 antes da intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 11)



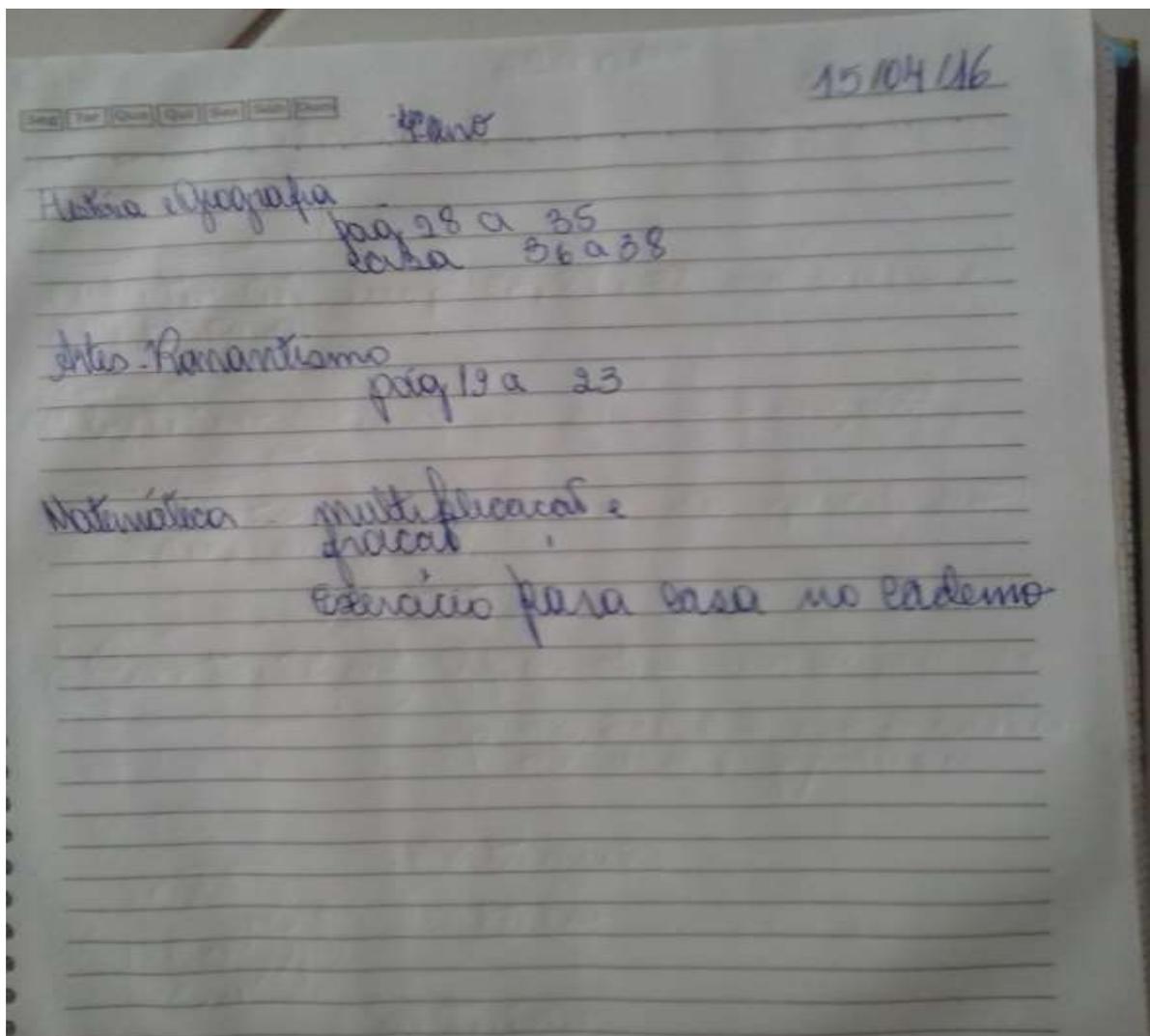
Fonte: Arquivo da autora, 2016.

ANEXO G - Plano de aula de P5 antes da intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 12)



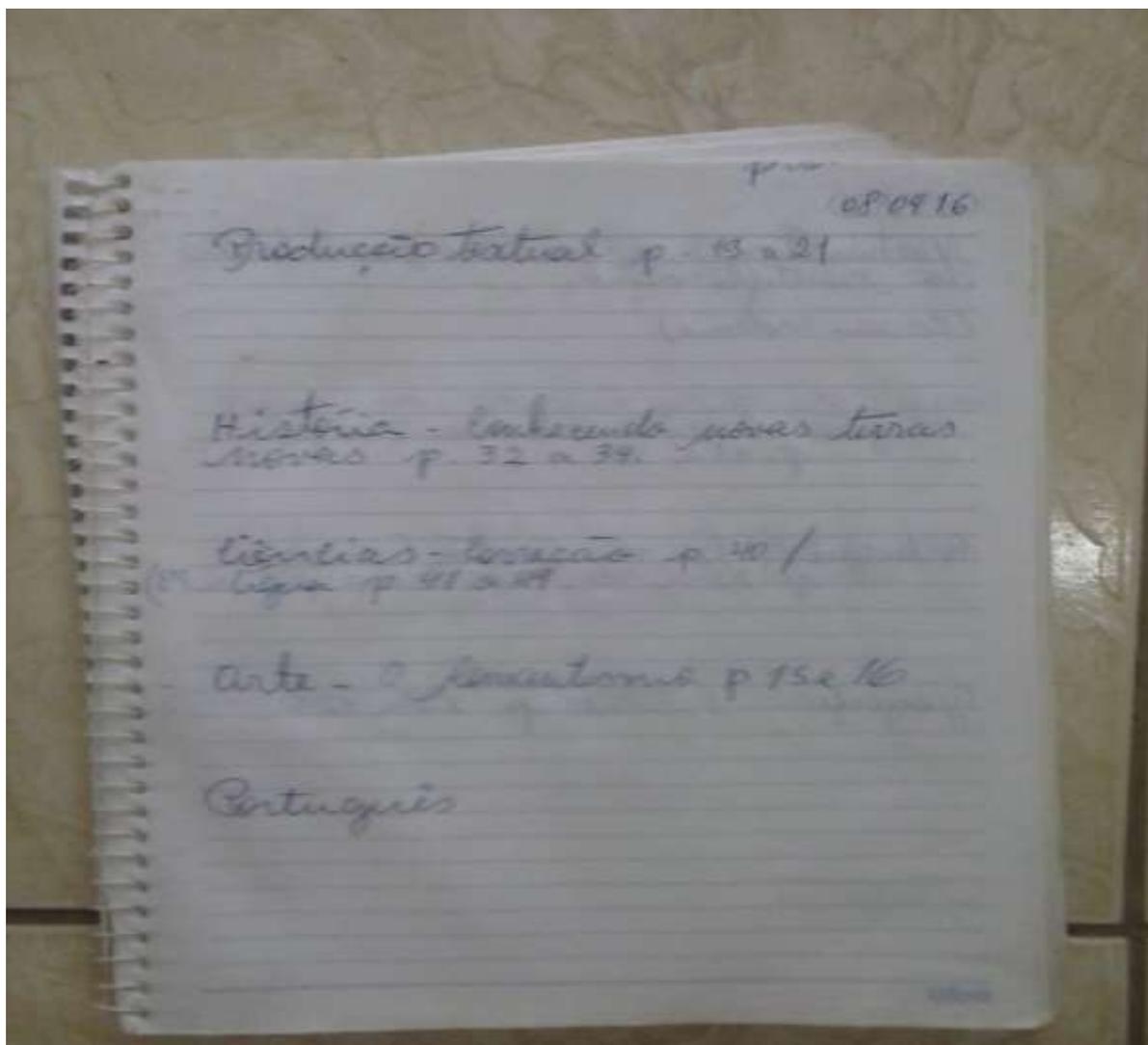
Fonte: Arquivo da autora, 2016.

ANEXO H - Plano de aula de P6 antes da intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 13)



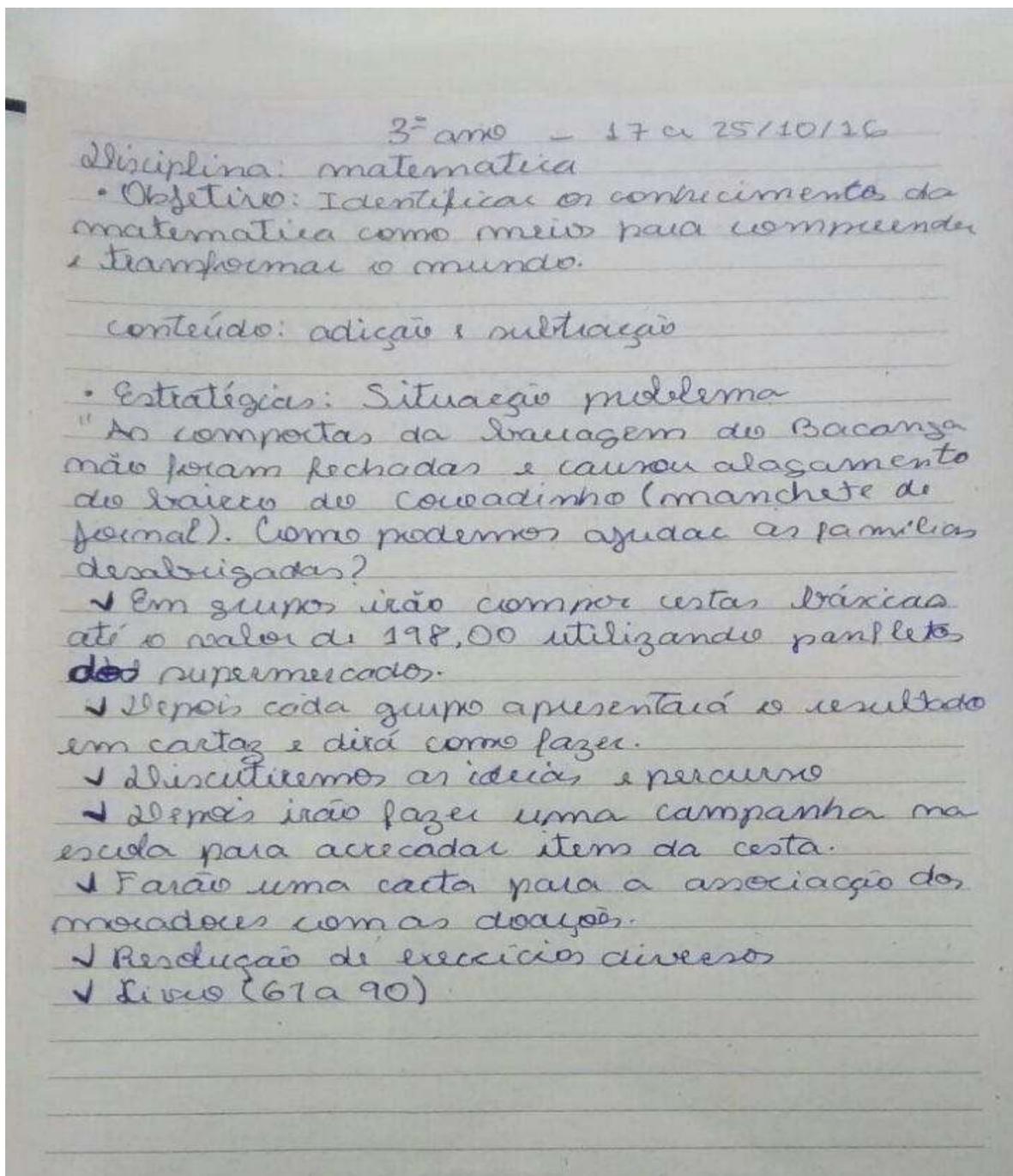
Fonte: Arquivo da autora, 2016.

ANEXO I - Plano de aula de P7 antes da intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 14)



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

ANEXO J - Plano de aula de P4 após a intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 18)



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

ANEXO K - Plano de aula de P4 após a intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 19)

Disciplina: Português 17a 25/10/16

- Objetivo: Produzir diferentes tipos de texto atribuindo sentido a eles.

Conteúdo: Receita / uso do lh, mh

- Estratégias: Fazer um bolo de milho
 - ✓ Saber quem gosta de bolo de milho, quem sabe, etc.
 - ✓ dividir em grupos com tarefas
 - ✓ Fazer o bolo e depois escrever a receita junto no quadro.
 - ✓ Fazer a receita e distribuir na escola.
- ✓ Escrever um relatório sobre a experiência de cada grupo
- ✓ Exercício no livro e caderno (pág 86 a 94)

Disciplina: Ciências

- Objetivo: Compreender os órgãos dos sentidos

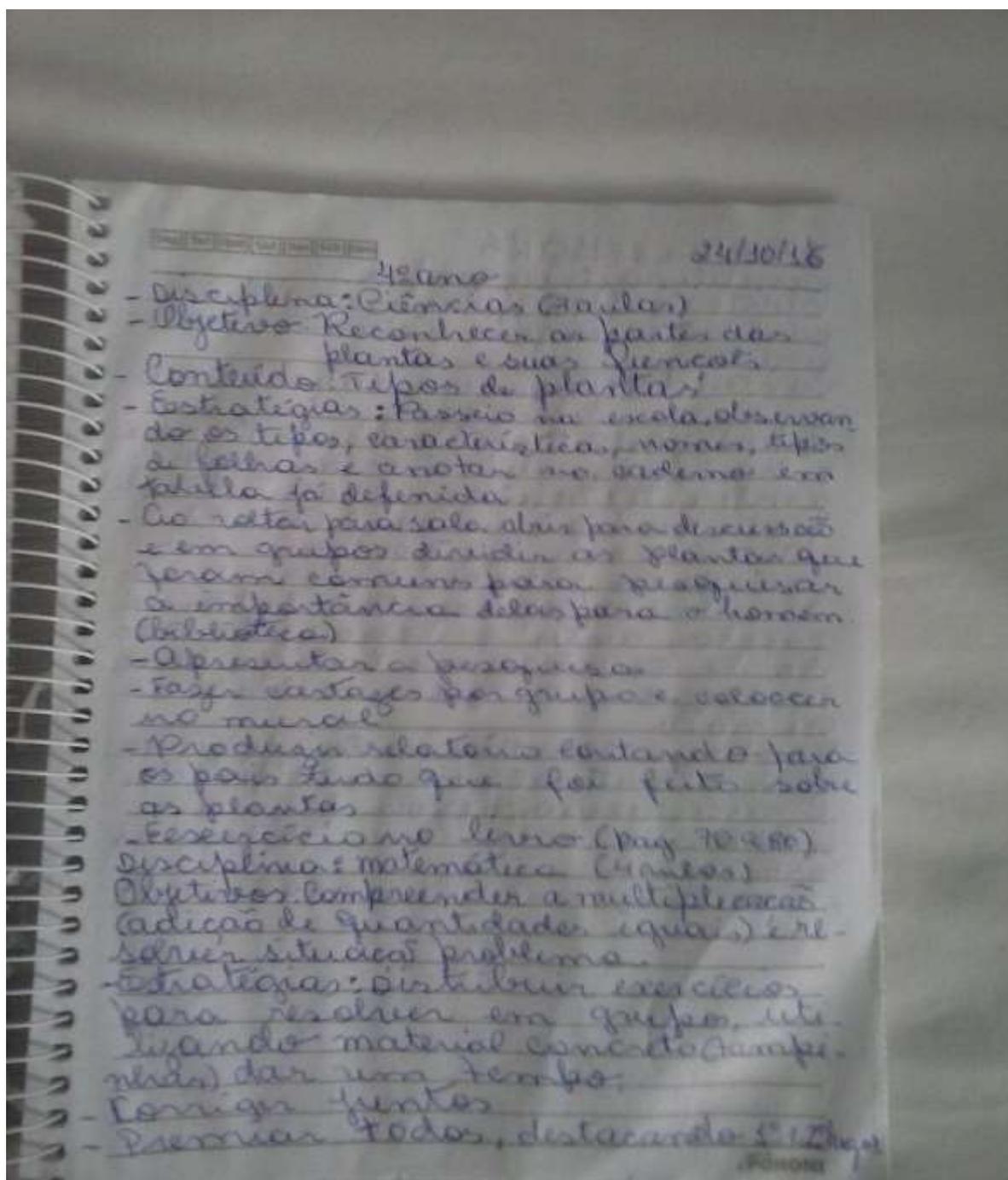
Conteúdo: Órgãos dos sentidos

- Estratégia: Situação problema.

"De quantas maneiras podemos compreender o mundo que vivemos?"

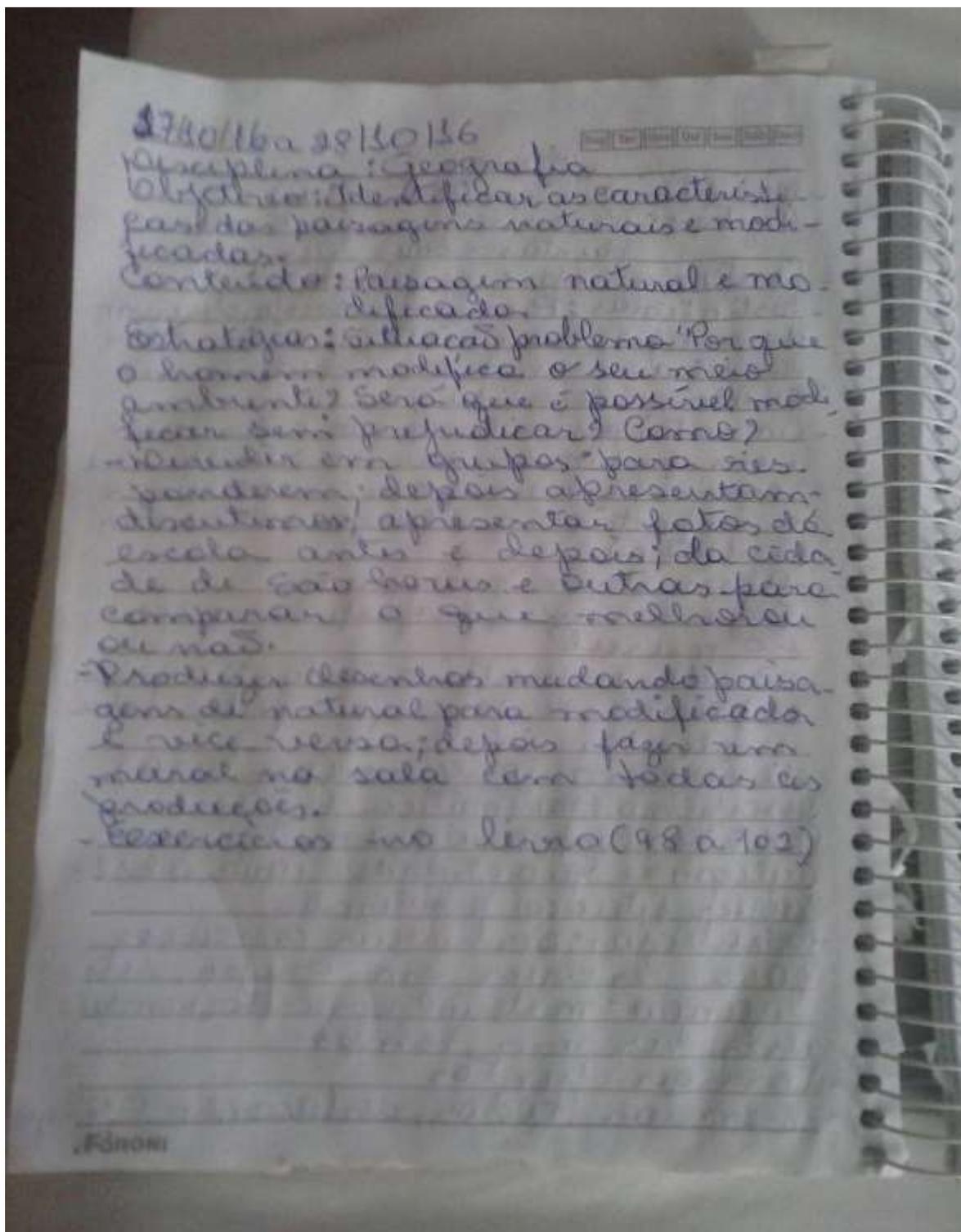
- ✓ Planejar na escola com ohs e entender
- ✓ depois registrar a experiência de cada um no caderno sobre o que sentiu, ouviu, tocou, moveu, cheirou)
- ✓ discutir os registros e conceitua-los
- ✓ ler o livro
- ✓ Fazer mapa conceitual
- ✓ apresentar / livro (93 a 96)

ANEXO L- Plano de aula de P6 após a intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 20)



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

ANEXO M - Plano de aula de P6 após a intervenção pedagógica (transcrito no QUADRO 21)



Fonte: Arquivo da autora, 2016.