Introdução

"[...] a arte, é uma confissão de que a vida não basta".

(Fernando Pessoa)

A formação contínua de professores é um tema complexo e presente nas discussões do meio acadêmico, político-educacional, sindical e em demais setores da sociedade. Trata-se de um amplo campo de estudo, abrangendo ideologias e concepções diversas. Com amparo na constituição federal, promulgada em 05 de outubro de 1988 e depois regulamentada pela LDBEN 9394/96 em 20 de dezembro de 1996, tem sido oferecidas ações de formação continuada em serviço, aos profissionais da educação.

Da interpretação da lei e da qualidade da formação oferecida, têm surgido novos problemas, ora pelo conflito de concepções sobre educação e formação, ora pelos resultados insatisfatórios de processos descontextualizados da prática cotidiana do professor.

Constitui-se assim, uma urgência para a atual política educacional brasileira refletir sobre a "formação continuada" oferecida aos docentes nas esferas federal, estadual, municipal e a criação de programas e projetos de formação que possam garantir ao professor o direito legal a uma "formação contínua" em serviço no lócus escolar, com qualidade, sob uma perspectiva reflexiva, geradora de autonomia e de desenvolvimento profissional e intelectual.

Optamos nesta pesquisa pelo uso da expressão "formação contínua", por entender que "formação contínua" e "formação continuada" não são sinônimos.

A assim chamada "formação continuada", tal como, vem sendo realizada pelas Secretarias de Educação na esfera estadual ou municipal, se relaciona com a idéia de tempo descontínuo, sujeito a rupturas; quando ocorre, desconsidera o contexto, os saberes e os problemas sentidos pelos professores em exercício de sua prática, ou seja, desconsideram o tempo/espaço do professor.

A nossa concepção de "formação contínua" se fundamenta em autores como: Perrenoud (1998), Garcia (1999), Collares; Moises; Geraldi (1999), Correia e Matos

(2001), Pimenta; Ghedin (2002), Mizukami e Herneck (2002), Azambuja (2011), entre outros.

Nesse sentido, "formação contínua" está relacionada ao contexto políticopedagógico da escola, da sociedade e dos atores envolvidos no processo educacional, implica em questões diretamente ligadas a qualidade do ensino-aprendizagem e aos propósitos da formação que se oferece aos professores.

A fim de contribuir com este debate trago a minha vivência¹ no papel de formador e pesquisador em processos de formação contínua docente que indica estas funções como complementares. O formador é o sujeito que cria empatia com os problemas e os sucessos do professor, e é o responsável pelo desenvolvimento da formação contínua que habilita o docente a dar continuidade a formação que se realiza a cada dia de trabalho. A participação nesse procedimento educativo/formativo, enquanto pesquisador, contribui para que o professor possa pesquisar sua prática, teorizar e apresentar os resultados para a discussão a respeito da construção de conhecimento na escola.

Busco com apoio em Ludke e André (1986, p. 15) "[...] exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-me numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano".

Desde 1990, ano em que me formei em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo, atuo na escola publica estadual paulista como professor de Arte² das séries iniciais do Ensino Fundamental II³, Ensino Fundamental II e Médio. Freqüentei cursos de arte em museus da cidade de São Paulo, como: o Lasar Segall, a Pinacoteca do Estado de São Paulo e a Oficina Cultural Osvald de Andrade, com aulas de pintura Contemporânea e História da arte pela Associação Paulista de Críticos de arte (APCA). Paralelamente, à minha atividade docente, trabalho como Artista Plástico, com desenho e pintura Contemporânea, e já realizei algumas exposições individuais e coletivas.

² De acordo com o PCN Arte (1998), a palavra Arte é grafada com letra maiúscula, porque trata-se de área do conhecimento humano.

¹ Devido a aspectos de ordem pessoal e profissional que me motivaram neste estudo e a minha atuação na formação contínua docente, utilizarei na introdução, a 1ª pessoa do singular e nos demais capítulos desta tese a 1ª pessoa do plural.

³ Até 1993 os professores de Arte poderiam lecionar arte no Ciclo I (primeira a quarta série do Ensino Fundamental); em 1994 esta proposta foi retirada da grade curricular do Ensino Fundamental I e voltando em 2003 com o Projeto Ensino de Arte nas séries Iniciais. Para aprofundamento desta questão ver Res. SE 184, de 27-12-2002, fonte: http://www.educacao.sp.gov.br/

Procurei relacionar na minha própria formação contínua os campos da arte e da educação. Na escola há um currículo que prioriza as operações básicas de contar, ler e escrever como primordiais para a formação dos sujeitos. Diante disso, emanava minha preocupação em pensar o papel da arte na escola e fora dela para encontrar formas de discutir o currículo, a cultura e uma formação mais humana e sensível para os professores e os alunos.

Pude ampliar este diálogo em 2002, quando fui convidado para ser Assistente Técnico Pedagógico de Arte⁴ (ATP) na Diretoria de Ensino da Região de Carapicuíba⁵. A partir de 2008, esta nomenclatura mudou para Professor Coordenador na Oficina Pedagógica, o PCOP, trata-se de um professor selecionado para trabalhar na Oficina Pedagógica⁶ como formador em projetos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP).

Iniciei o trabalho com a formação contínua de professores de Arte em 2002; abordei desde os princípios básicos da formação em arte-educação, até as questões mais avançadas de pesquisa em arte e cursos de extensão cultural ⁷ para aprimoramento intelectual/cultural e desenvolvimento profissional do professor. Assim, despertava o meu interesse em desenvolver projetos com diferentes disciplinas que, por meio da arte, possibilitassem a construção de uma docência centrada na educação dos sentidos, para humanização e ampliação de repertórios sensíveis e estéticos, pois, "nada há no intelecto que não tenha passado antes pelos sentidos" (Comênius, 2006).

.

⁴ Sobre a alteração na nomenclatura do cargo/função de ATP para Professor Coordenador na Oficina Pedagógica – PCOP, ver Resolução SE nº 91, Art. 2º. de 19-12-2007.

⁵ Diretoria de Ensino é um órgão governamental e principal instância gestora responsável pela articulação pedagógica entre a unidade escolar e os diferentes órgãos da administração centralizada; representa a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em nível regional, conforme Resolução SE nº 102, de19-4 - 1999. Fonte: http://www.educacao.sp.gov.br/, acessado em: 10/08/2007.

⁶ Sobre a Oficina Pedagógica Resolução SE - 91, de 19-12-2007Art. 1º As Oficinas Pedagógicas, a partir de 2008, no âmbito da Secretaria da Educação, serão constituídas por Professores Coordenadores, com o objetivo de:

 $^{{\}rm I}$ - definirem procedimentos organizacionais e de funcionamento dos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica;

II – implementarem as propostas curriculares dos ensinos fundamental e médio;

III – avaliarem o desenvolvimento de ações de apoio educacional.

Parágrafo único: Cada Diretoria de Ensino contará com uma Oficina Pedagógica. fonte: http://www.educacao.sp.gov.br/ acessado em: 19/10/2010.

Alguns dos cursos presenciais que proporcionamos aos professores de arte no período de 2002 a 2007: "Bem Vindo professor" – Pinacoteca do Estado de São Paulo; "Descubra a Orquestra" na OSESP (Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo); "Imagem Fotográfica" pelo Itaú Cultural; "Ensino de Arte no Ciclo I" pela SEE-SP; entre outros.

Com a intenção de concretizar esta proposta, aprofundei os estudos neste campo, e, em 2004, ingressei num curso interdisciplinar no programa de mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM. Em 2006, defendi minha dissertação intitulada: "O Ensino de Arte para Crianças: Uma Proposta da Primeira à Quarta Série do Ensino Fundamental", que resultou da pesquisa sobre o portfólio e a formação continuada do professor de arte.

Entre 2005 e 2006, conclui a especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Iniciei a carreira como professor universitário em 2005 em Faculdades de Pedagogia e arte. Em 2007, ingressei no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, e retomei no atual projeto, o interesse em pesquisar a formação contínua docente de professores de diferentes áreas do conhecimento, com o uso do portfólio.

O papel da arte na escola possui sua especificidade quanto ao ensino de arte, mas, além disso, pode proporcionar aos professores em processo de formação contínua a educação para a reflexão sobre a prática.

Coloco, tecer caminhos, abrir oportunidades para que o professor possa criar a própria docência, a partir do contexto social, cultural e histórico no qual está inserido, como o objetivo maior da formação contínua.

Atualmente, o quadro que observamos é confuso e mal construído, pois, falta uma política nacional de valorização docente com salários dignos, planos de carreira e jornadas de trabalho que incluam tempo reconhecido para o estudo e registro do conhecimento produzido como trabalho profissional e, portanto remunerado⁸. Assim, o professor precisa ser o sujeito de sua formação contínua e não o receptor passivo de abordagens instrucionais de fórmulas educativas.

De acordo com Paulo Freire (1979, 2002) é essencial compreender a existência humana a partir do reconhecimento de que todos os homens são autênticos sujeitos históricos.

Para o presente projeto, foi realizada uma pesquisa de campo no segundo semestre de 2006, nas escolas da Diretoria de Carapicuíba, sobre as formas de registro e avaliação. Constatei que, professores de diferentes disciplinas do currículo do Ensino

⁸ Além do Horário para o Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), um tempo individual, no qual o professor disporia de tempo para estudar e refletir a partir de seus próprios registros para depois discuti-los em HTPC.

Fundamental e Ensino Médio realizavam portfólios de forma espontânea para conhecer o repertório cultural e educacional dos seus discentes, e por meio dessas informações efetuavam os planos de aula bimestrais e anuais e o acompanhamento dos alunos. Este fato chamou-me a atenção, por não ser comum a prática desse tipo de registro, como um instrumento de avaliação processual e contínua dos avanços da aprendizagem e da reflexão sobre o ensino.

De acordo com as constatações, iniciei a pesquisa de doutorado no primeiro semestre de 2007. Estabeleci os primeiros contatos com esses educadores para identificar quem criava o portfólio, seu local de trabalho, os tipos de portfólios que realizavam, se possuíam conhecimento teórico sobre esta prática e se ainda havia necessidade de conhecer o potencial reflexivo deste material e seu uso pedagógico. Ministrei nesse processo um ciclo de cursos de formação contínua, apresentei a teoria, esclareci as tendências atuais e os conceitos de diferentes tipos de registros e de professor reflexivo pesquisador.

Este estudo apresenta uma pesquisa qualitativa de gênero pesquisa-ensino, a partir de um processo de formação contínua desenvolvido por este pesquisadorprofessor na Diretoria de Ensino da Região de Carapicuíba sobre a experiência de 15 docentes, 3 de cada área do conhecimento, das disciplinas: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História e Geografia do Ensino Fundamental II, em 3 escolas da rede pública estadual, com o uso do portfólio enquanto recurso para a prática reflexiva.

No desempenho do meu papel como Professor Coordenador na Oficina Pedagógica de Arte (PCOP - Arte), e formador de professores em serviço da referida Diretoria, desenvolvi a pesquisa no período de 2007 a 2009, envolvendo a equipe escolar (Diretor, Professor-Coordenador e Professores), realizando o processo dentro da própria escola e ao longo da docência dos professores, inclusos no Projeto Político Pedagógico Escolar⁹, em consonância com a concepção de Escola Básica como local de

⁹ Segundo Veiga (1995, p. 13) [...] todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

De acordo com Ferreira (2003) O Projeto Político Pedagógico da Escola é um momento privilegiado de reflexão e tomada de decisão de novas políticas em todos os âmbitos da escola. Também a LDBEN 93994/96 em seu artigo 14 confere princípios norteadores para a participação de todos os envolvidos no processo educacional:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração

do projeto político-pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

produção de conhecimento sobre a docência e de seu papel na qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

Entendendo que esta produção de conhecimento requer um professor reflexivo pesquisador sobre sua própria prática, encaminhei, inicialmente, a opção pelo trabalho com portfólios reflexivos por entendê-los como registros: propiciadores do ato reflexivo; da expressão dos resultados da reflexão realizada em diferentes linguagens; das ações docentes decorrentes dessa reflexão, na procura de melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, os portfólios compreendem uma coleta de documentos reveladores das práticas docentes e de suas conseqüências tais como: fotografias, recursos didáticos utilizados, textos escritos sobre o processo e seus resultados, gráficos, tabelas, desenhos, trabalhos de alunos, dentre outros.

O portfólio tem relevância para o processo de ensino-aprendizagem porque leva o professor a registrar as suas práticas, a relacioná-las aos objetivos pretendidos, a constatar avanços e dificuldades do seu aluno e a procedimentos de avaliação e de autoreflexão sobre a qualidade do ensino que pratica.

Efetuei duas coletas de portfólios com 15 professores, no segundo semestre de 2007; uma, após as primeiras sessões de formação contínua; outra em 2008, para acompanhamento processual dessa prática docente e verificação de como:

_ os professores estavam realizando o trabalho proposto com o portfólio reflexivo;

_ ocorria a transformação de suas práticas.

Em 2008, havíamos realizado no processo de formação contínua orientações sobre o conceito e a função do portfólio para a prática reflexiva pedagógica. E iniciáramos o seu uso, quando em 31 de janeiro a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP), cessou as designações dos Professores Coordenadores¹⁰, que tinham o papel de facilitar e acompanhar o processo em desenvolvimento nas escolas participantes desta pesquisa. Tal acontecimento gerou uma dificuldade para o acompanhamento da construção dos portfólios e o processo reflexivo dos professores promovido por este pesquisador. Sugeri então, o uso de *blogs*.

¹⁰ Interrompeu a nomeação temporariamente até o novo processo de credenciamento, conforme Resolução SE - 88, de 19-12-2007, que entrou em vigor em 31/01/2008, disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/, acessado em 21/10/2010.

A introdução dos *blogs* ocorreu para resolver questões decorrentes deste imprevisto surgido em meio à pesquisa, advindo de decisões burocráticas da SEE-SP. Este fato encaminhou uma introdução ao estudo sobre os *blogs* e o seu uso, que preliminarmente, permitiu algumas considerações sobre o potencial promissor que apresenta em relação à formação do professor reflexivo/pesquisador, sugestivas de pesquisas que venham a aprofundar aspectos que aqui se apresentam como indicativos, uma vez que, o foco de minha pesquisa incide sobre o portfólio, e suas propriedades formativas do professor reflexivo pesquisador.

Além disso, o trabalho com o *blog* requereu tempo para ensinar o uso de recursos da informática (computador) e da *web*, e possibilitar a familiarização da publicação de páginas na internet aos professores. Por conta desses procedimentos fui impedido de abraçar, também, o *blog* como objeto específico desta pesquisa, tendo em vista os prazos regulamentares para a realização do doutorado.

Quando finalmente, a função de Professor Coordenador foi restabelecida, no segundo semestre de 2008¹¹, os professores já haviam sido introduzidos ao trabalho com *blogs* e procediam a publicação de registros na *web*, que de forma clara, objetiva e de fácil manuseio permitiu que encurtássemos as distancias sem que a pesquisa sofresse solução de continuidade com a ausência do Professor Coordenador.

Embora, o *blog* desenvolvido com os professores e as escolas não seja o foco deste estudo, (mas uma conseqüência do incidente já mencionado) não poderia deixar de registrá-lo, devido a riqueza do trabalho coletivo que proporcionou ao grupo de professores e a comunicação virtual entre as escolas.

Vale ressaltar que a experiência com *blog* foi pioneira na nossa Diretoria e região. A formação proposta representou uma passagem de um registro palpável, o portfólio para o registro virtual, o *blog*.

Realizei, também, duas coletas de material no *blog* das três escolas, no período de 2008 a 2009, com o intuito de analisar como os professores e a escola estavam se relacionando com tal recurso e o que se podia observar para a prática pedagógica e comunicacional da escola. Solicitei, neste ínterim, que os professores respondessem dois questionários: um sobre o uso do portfólio e o outro sobre a prática da escrita. Ao

¹¹ A função de Prof. Coord. foi restabelecida após prova de admissão e entrevista em 01/07/2008, conforme Resolução SE - 88, de 19-12-2007, e alterado pela res. 10/08 e INSTRUÇÃO CONJUNTA CENP/DRHU, DE 18-4-2008, disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/, acessado em 21/10/2010.

término da pesquisa, recolhi depoimentos por escrito sobre toda a experiência que vivenciamos nesses três anos.

Assim, pretendemos contribuir à formação contínua em serviço, com a pesquisa sobre o fazer em sala de aula, a avaliação sobre as formas de registro como recursos para a reflexão da docência, tendo em vista a construção de um ensino-aprendizagem de melhor qualidade na escola pública brasileira.

De fato, sobre o professor reflexivo e a formação contínua já existem inúmeros estudos. Porém, o uso de portfólios e *blogs*, como instrumentos motivadores e proporcionadores da reflexão sobre a prática docente, e o seu resultado no ensinoaprendizagem, é uma temática que necessita de uma problematização mais aprofundada.

O presente estudo busca apoio nos seguintes autores: John Dewey (1976), Donald Schon (1983, 2000), Antonio Nóvoa (1997), Fernando Hernandez (2000), Elsa Garrido (2000), Idália de Sá-chaves (2000, 2005), Heloisa Dupas Penteado (2001,2002, 2008, 2010), Selma Garrido Pimenta; Evandro Ghedin (2002), Isabel Alarcão(2003), entre outros para compreendermos a relação das idéias desses educadores com a abordagem do processo de formação contínua docente.

Considero que o professor precisa explorar o potencial do portfólio com propriedade educacional, cultural, científica e profissional para transformar sua prática, vencer a racionalidade técnica e as práticas mecanizadas do trabalho pedagógico.

É importante sublinhar que "reflexão exige esforço, labor intelectual" (MONTEIRO, p. 119, 2002). Reconhecer esta reflexão, enquanto trabalho que exige esforço e conhecimento, é atribuir importância e significado ao trabalho docente; é, condição para resgatar a humanidade e a intelectualidade do professor, que muitas vezes se perde no turbilhão das jornadas de trabalho e nos problemas escolares. Logo, o educador precisa de reflexão sobre a ação para romper com velhas práticas e se utilizar de novas abordagens no seu fazer diário e na elaboração de sua auto-estima profissional.

Schön (1983), Garrido (2000), Mizukami (2002), Pimenta e Ghedin (2002) e Alarcão (2003) destacam que o profissional ao iniciar um processo reflexivo sobre sua docência, teoricamente embasado, tem mais condições de extrair sentidos e transformar sua prática com o objetivo de melhorá-la sempre.

Nesse sentido, o portfólio e o *blog* apresentam-se como meios articuladores entre a prática e a reflexão. São proporcionadores da recriação da experiência do ensino-

aprendizagem, a partir de uma análise criteriosa desses registros o professor pode reestruturar sua prática, evidenciando o nível de compreensão alcançados pelos alunos, e então elaborar novas idéias e ações educativas. Estes registros são suportes para o esforço e o labor intelectual do educador, que o conduzirão a autonomia crítica e influenciarão no processo de desenvolvimento de sua profissionalidade. Afinal, tais produtos são personalizados, as evidências selecionadas resultam em aspectos de conteúdo e organização peculiares de trabalho reflexivo, que diferem de um docente para outro.

Por conseguinte, a montagem de um portfólio e de um *blog* deve partir de um contrato pedagógico¹² entre a equipe escolar: o Diretor, o Professor Coordenador, os educadores e os educandos. Por meio desses registros e da relação sócio-pedagógica vivida, o profissional poderá construir novos saberes e redes de conhecimento. Já que esses registros tornam-se instrumentos *sui generis* de avaliação por apresentarem ao mesmo tempo qualidades estéticas e evidências da aprendizagem que permitem ao professor refletir sobre a eficácia do seu trabalho; porque descrevem e apresentam a forma como foram desenvolvidas as proposições do ensino, apontando para possíveis rumos a serem trilhados pelos sujeitos envolvidos neste processo.

Este estudo até poderia ser um projeto pedagógico fechado no âmbito da Diretoria de Ensino, porém, minha proposição é adentrar com este assunto na universidade, não só pelo interesse nos dados e informações das práticas pedagógicas, mas pela sua relevância social, histórica e cultural; indicadora de que o professor da escola pública também pesquisa, estuda, questiona, modifica e procura transformar a sua prática com o intuito de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem.

.

¹² Segundo Brousseau (1986) é o conjunto de regras que determinam explicitamente, mas sobretudo implicitamente, o que cada parceiro da relação didática entre professor e aluno deverá gerir e aquilo que, de uma maneira ou de outra, ele terá de prestar conta ao outro. BROUSSEAU, Guy. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In: Recherches en Didactique des Mathématiques, 7/2, pp. 33-115. 1986. De acordo com Aquino (1998). Trata-se da proposta de que as regras de convivência, muitas vezes implícitas, que orientam o funcionamento da sala de aula - e daquele campo de conhecimento em particular - precisam ser explicitadas para todos os envolvidos, conhecidas e compartilhadas por aqueles inseridos no jogo escolar, mesmo se elas tiverem de ser relembradas (ou até mesmo transformadas) todos os dias. Fonte:Electronic Document Format (ABNT) AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n. 2, July 199 Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011, acessado em 20/10/2010.

Esta pesquisa será estruturada em 5 capítulos: o Capítulo 1 versa sobre os conceitos de portfólio, *blog*, professor reflexivo e formação contínua, entre outros; o Capítulo 2 aborda a parte metodológica desta pesquisa; o Capítulo 3 apresenta a análise dos dados coletados; no Capítulo 4 teço considerações sobre a pesquisa-ensino como procedimento de formação contínua de docentes em exercício e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores; no Capítulo 5 as conclusões processuais levam em conta as hipóteses, e objetivos propostos considerando as referências bibliográficas que suportam esta pesquisa. Além disso, cada capítulo inicia-se com um desenho a nanquim, que representa como o artista e o pesquisador estavam percebendo os diferentes momentos da pesquisa. Estes desenhos estão assinados como "Antonio Caffi", meu nome artístico.

CAPÍTULO 1

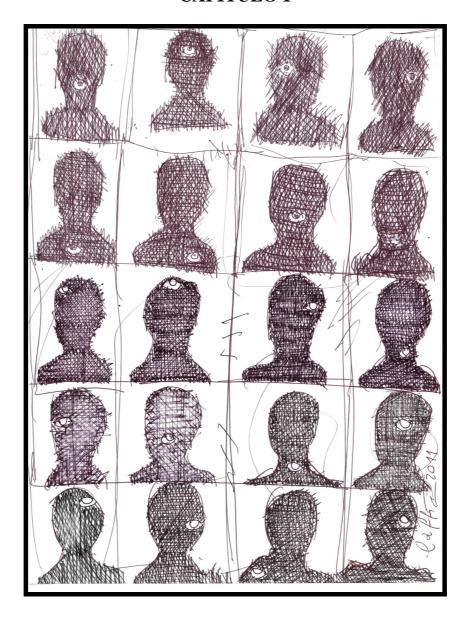


Figura 1. "Educação do Olhar" (Capa do capítulo 1). Nanquim sobre papel, dimensão: 21 x 29,7 cm Autor: Antonio Caffi, 2011

CAPÍTULO 1 - O PORTFÓLIO E A AÇÃO DOCENTE REFLEXIVA INVESTIGADORA

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la. Em cofre não se guarda coisa alguma Em cofre perde-se a coisa à vista. Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado. Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela. Por isso melhor se guarda o vôo de um pássaro do que pássaros sem vôos. Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por isso se declara e declama um poema: Para guardá-lo: Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda: Guarde o que quer que guarda um poema: Por isso o lance do poema: Por guardar-se o que quer guardar.

(Antônio Cícero - Guardar)

A linha tênue que separa a ação comum da ação docente formativa-investigativa, marca o início dessa epistemologia da prática, atividade que busca a compreensão teórico-crítica sobre um determinado objeto de estudo.

Nesse instante, o "guardar" puro e simples na ação pedagógica cede lugar ao ato de "selecionar intencionalmente", empreendimento cognitivo repleto de significações e subjetividades, que ao preservar a essência do que se estuda consegue enquanto "ação qualificada" e diferente da rotina, explicitar e descrever as condições de sua ocorrência (Hatton Smith, 1995 e Marcolino e Mizukami, 2008).

Assim, compreender como tais procedimentos favorecem a tomada de consciência do professor sobre o fazer pedagógico e a transformação das práticas tornam-se essenciais nesta pesquisa. Esse movimento cria um fio condutor entre os diferentes tipos de registros, a pesquisa, a formação em serviço, as práticas investigativas do professor reflexivo, o trabalho do pesquisador formador com a pesquisa-ensino. Neste capítulo, abordaremos tais conceitos para compreender o processo de pesquisa sobre o ensino na formação contínua do professor.

1.1 O Portfólio

Na escola pública há muitas coisas que recebem o nome de portfólio; pastas de todos os formatos, cadernos, diários, *cd-rom*, caixas porta arquivo, enfim, uma miríade de objetos, que turvam a avaliação e a observação deste fazer.

Preparar uma pasta e "guardar tudo" é a idéia mais corriqueira de portfólio. Esse "guardar coisas/objetos" obscurece o significado, a função e o uso deste instrumento na prática docente. Na verdade esse arquivar esconde o que o docente precisa ver em seu próprio trabalho, porque depois de um tempo a tal pasta perde o significado e é esquecida num armário ou estante qualquer. Ela não se torna uma referência para que o professor reorganize sua prática, se a seleção e a organização de itens não partirem de uma meta de investigação claramente definida.

Saber utilizar este recurso como instrumento de avaliação e de auto-avaliação será fundamental ao professor que pretende iniciar através de condutas investigativas uma reflexão sobre seu próprio trabalho.

Este estudo versa sobre uma proposta de formação contínua de professores em serviço, na qual o portfólio é utilizado como recurso de pesquisa e exercício reflexivo sobre a prática.

Nesse sentido, o embasamento teórico é indispensável para que o professor pense no guardar, no selecionar e no catalogar como ato criativo, capaz de lhe oferecer informações importantes para construir conhecimentos sobre o seu fazer em sala de aula, como exercício reflexivo sobre a história construída por professores e alunos.

A educação tem emprestado o conceito de portfólio da área de arte. Artistas e profissionais como desenhistas, fotógrafos, arquitetos, publicitários, atores e atrizes utilizam uma pasta e nela colocam seus melhores trabalhos como: desenhos, *cartuns*, fotografias, plantas, cartazes e croquis, geralmente aqueles exemplares que causarão uma boa impressão e divulgarão características pessoais e profissionais do autor do portfólio para quem vai analisar o conteúdo da pasta, geralmente um empregador ou um cliente.

O portfólio é uma parte de um documento mais complexo que é o dossiê, este sim contém todas as informações pormenorizadas e possíveis sobre um fato, uma pessoa, ou uma instituição, ao passo que o portfólio é uma seleção de itens com a intenção de avaliação do trabalho de uma pessoa, ou de um projeto. Sobre tal diferença, Sá-Chaves (2000, p.21) nos esclarece que:

[...] portfólios constituem uma derivação dos *dossiers* de estágio e/ou diários de bordo, instrumentos retentores e organizadores da informação relativa aos processos levados a cabo pelo formando no decurso das suas práticas pedagógicas e o objeto primordial de avaliação no final do processo individual de formação.

Segundo, Sá-Chaves (2005), "Dossiê" e "Portfólio" são dois modos diferentes de proceder à formação, ao ensino-aprendizagem e à avaliação. O primeiro é mais instrumental e técnico, pois se arquiva tudo com um fim de documentação; o segundo permite uma nova filosofia de formação, inerente à práticas reflexivas e ao modo pessoal como cada um se apropria da informação e reconstrói o seu conhecimento prévio.

Portfólio é uma palavra de origem inglesa (*portfolio*) que significa pasta de documentos diversos; álbum de fotos ou ilustrações que um profissional mantém como amostra de trabalhos realizados¹³. Ceia (2006) nos explica que na língua italiana houve uma adaptação para *Portafolio* (junção de *portare e foglio* (em português: carregar folhas) é um recipiente onde se guardam folhas soltas, ou os trabalhos e as descrições pormenorizadas das habilitações de um candidato.

Em dois dicionários conceituados da língua portuguesa encontramos duas grafias: Segundo Houaiss e Villar (2001), porta-fólio e portfolio (sem o acento agudo) como "conjunto ou coleção daquilo que está ou pode ser guardado num porta-fólio (fotografias, gravuras, etc.); e também "conjunto de trabalhos do artista designer, desenhista, cartunista ou fotógrafo, ou fotos de autor ou modelo, usadas para divulgação entre clientes prospectivos, editores"; porta-fólio (cartão) "contendo material publicitário para aprovação de um cliente, tais como *layouts*, arte-final, cartazes, etc.

Na definição do dicionário Aurélio, encontramos: Porta-fólio (de portar + fólio, plural: porta-fólios) com acento agudo, como pasta de cartão usada para guardar papéis, desenhos, estampas, etc. (FERREIRA, 2010).

¹³ JELIN, Israel. Dicionário de inglês português. São Paulo: FTD, 2006.

Villas Boas (2007) em trabalho referencial sobre o assunto, grafa a palavra "portfólio" com acento agudo. Neste estudo decidimos utilizar a grafia mais conhecida: "portfólio.

O conceito de Portfólio tem origem no meio artístico como pasta com trabalhos selecionados de fotógrafos, desenhistas, atores, modelos, entre outros (ALVES, 2006). Na educação esta prática começou com as experiências do "Teaching Dossier" no Canadá nos anos 70, do "Portfolio Movement e Teaching Portfólio" na década de 90 nos Estados Unidos e em Portugal nos anos 90 e 2000 com os Portfólios Reflexivos. Logo, três tendências emergem nesse cenário: Portfólio como instrumento de avaliação (Barton & Collins, 1993,1997; Centra, 1994; Villas Boas, 2007); Portfólio do Ensino (Teaching Portfolio) (Edgerton; Hutchings; Quilan,1991; Seldin, 1997); Portfólio Reflexivo (Alarção, 2005; Sá-Chaves, 2005).

No bojo desses movimentos surge na Europa¹⁴ em 2003, o *e-portfólio*¹⁵. Trata-se de uma experiência com registros multimídia publicados pelo aluno na *web*, como uma apresentação de seus trabalhos. Além disso, há uma expectativa que, em 2010 todo cidadão europeu tenha o seu *e-portfólio* com informações detalhadas de sua formação acadêmica e profissional.

O portfólio eletrônico, também conhecido como *e-portfolio*, ou portfólio digital, é um conjunto de documentos eletrônicos, incluindo arquivos em *Word* e PDF, imagens, multimídia, entre outros. Publicado e gerenciado por um usuário on line. O *e-portfolio* permite ao seu autor demonstrar as suas capacidades e também expressar as suas opiniões e questões pessoais, além de permitir uma dinâmica de gerenciamento de fácil manuseio. Algumas aplicações dos *e-portfolios* permitem vários graus de acesso, por isso o mesmo portfólio pode ser utilizado para diferentes situações, ou propósitos.

Além dos materiais já referidos, um *e-Portfolio* inclui reflexões do aluno sobre o seu conteúdo e respectivo processo de aprendizagem e ligações entre os vários componentes. O *e-portfolio* é a identidade de cada sujeito em transformação em cada contexto, enquanto construtores do seu desenvolvimento ao longo da vida. É, portanto,

¹⁵ Para maiores esclarecimentos sobre o e-portfólio e o consórcio europeu EIFEL (Institute for e-learning) consultar o site: http://www.europortfolio.org.

¹⁴ O consórcio europeu EifEL (<u>European Institute for E-Learning</u>) lançou a campanha "ePortfolio para todos", cujo principal objetivo era que, em 2010, todo o cidadão europeu tivesse acesso a um e-Portefólio. No atual contexto europeu, é um instrumento de facilitação da mobilidade, da transparência e do reconhecimento das aprendizagens formais e informais realizadas ao longo da vida. Fonte: http://superdom.blogs.sapo.pt/7694.html, acessado em 10/08/2008.

uma ferramenta de apoio à mudança. O processo de criação de um *e-Portfolio* pode ser resumido nas seguintes ações: colecionar, selecionar, refletir e relacionar (BACELAR, 2008).

Hoje em dia, é freqüente, a prática de usar portfólios educativos, como explica Ceia (2001): nos Estados Unidos e na Austrália, por exemplo, muitas instituições de ensino exigem a apresentação de um porta-fólio profissional (*professional portfolio*) a quem pretende lá lecionar, pois o portfólio é um tipo de material que apresenta evidências sobre o trabalho do sujeito, como um relato de sua vida profissional num determinado momento.

Shores e Grace (2001, p. 43) esclarecem que:

"O portfólio é definido como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada **criança**: essa é a melhor resposta que podemos dar aos professores" (grifo nosso).

As autoras trabalham com o portfólio de alunos da Educação Infantil e séries iniciais, formação de professores e na área de apoio familiar. Vale frisar que, no caso deste estudo, estamos trabalhando com "portfólios de professores" e o conceito que ora buscamos nas autoras, poderá contribuir para esclarecer melhor a idéia de portfólio.

Villas Boas (2004, p. 37,38) conceitua portfólio como:

[...] um dos procedimentos de avaliação condizentes com avaliação formativa. [...] Originalmente , o portfólio é uma pasta grande e fina em que os artistas e os fotógrafos iniciantes colocam amostras de suas produções, as quais apresentam a qualidade e a abrangência do seu trabalho, de modo a ser apreciado por analistas e professores. Essa rica fonte de informação permite aos críticos e aos próprios artistas iniciantes compreender o processo em desenvolvimento e oferecer sugestões que encorajem sua continuidade.

Hernandez (2000, p.165, 166.) acrescenta à idéia da autora anterior o seu entendimento de portfólio e sua função educativa da seguinte maneira:

Um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídas, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para

continuar aprendendo [...] A função do portfólio se apresenta assim como facilitadora da reconstrução e re elaboração, por parte de cada estudante, de seu processo ao longo de um curso ou de um período de ensino. A utilização do portfólio como recurso de avaliação baseia-se na idéia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O portfólio oferece aos alunos e aos professores uma oportunidade para refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo, que possibilita introduzir mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, permite aos professores considerarem o trabalho dos alunos não de uma forma pontual e isolada, como acontece com as provas avaliadoras tradicionais, mas sim no contexto do ensino e como atividade complexa baseada em elementos e momentos de aprendizagem que se encontram relacionados.

Neste contexto, Alarcão (2005, p.55) entende o portfólio como: "um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional".

Para Idália de Sá-Chaves (2000), este procedimento recebe o nome de "Portfólio Reflexivo", porque: trata de estratégias formativas no contexto da abordagem reflexiva; implica pensar sobre a ação na dimensão pessoal e profissional, estimula o processo de enriquecimento conceitual, a originalidade e a criatividade ao possibilitar a organização de vários tipos de registros do aluno e do próprio docente; facilita os processos de avaliação e auto-avaliação.

Nas idéias dos autores citados, o portfólio redireciona a capacidade de percepção e compreensão do trabalho pedagógico, não de forma isolada, como na avaliação tradicional, mas de forma ampla, desvelando momentos representativos na trajetória dos mestres e aprendizes.

Partindo dessas referências teóricas, chegamos à conclusão de que necessitávamos (Professores-pesquisadores e Pesquisador Professor) construir um procedimento que demonstrasse a prática da docência investigativa, ou seja, que explicitasse o processo formativo do professor e dos alunos.

A SEE/SP exige registros fechados e burocráticos aos professores tendendo à padronização. Por exemplo, na elaboração do Diário de Classe pelo docente há pouco espaço para a inclusão de um relato reflexivo. Assim, o portfólio torna-se recurso indispensável à formação contínua do professor reflexivo pesquisador, porque promove o desenvolvimento da autoria e da autonomia docente. Despertando no profissional,

dentro do processo de ensinar e aprender, a necessidade de dar autenticidade e identidade ao labor do cotidiano.

1.2 Portfólio e a ação reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Trabalhar com "portfólios reflexivos" envolve uma certa dose de ousadia; será preciso correr certos riscos para poder construir um trabalho significativo com esta prática de registro e avaliação como nos explica Villas Boas (2004, p. 103, 104):

[...]precisamos entender que este tipo de trabalho requer uma certa dose de ousadia e a clareza dos riscos que podemos enfrentar. Vejamos alguns desses riscos. O primeiro deles é o de o portfólio reduzir-se a uma pasta em que se arquivam textos e se fazem registros das aulas. Se isso acontecer, ele não assumirá o feitio de um procedimento de avaliação. Essa poderá até cumprir a função de organizar o material de aula e servir a outros propósitos, como por exemplo, de fonte de consulta futura. Contudo, não se pode chamar isso de portfólio.

O portfólio pode ser considerado mais um modismo em educação. Consequentemente, seu uso pode ser corrompido. Isso poderá ocorrer se: a) quem for adotá-lo não se apoiar em fundamentação teórica sólida sobre avaliação e trabalho pedagógico; b) toda a escola não se preparar para a sua implantação, mesmo que somente uma parte dos professores vá utilizá-lo; c) os pais não forem preparados para compreender o processo, aceitá-lo e fazer parte que lhes cabe.

O educador interessado em investigar o seu percurso e de seus alunos por meio do portfólio precisará tomar alguns cuidados quanto à organização, a interpretação do material selecionado e principalmente ter clareza sobre a razão de se montar um portfólio.

Como vimos anteriormente, Hernandez (2000) refere-se ao portfólio como um "continente", o que nos dá uma idéia da amplitude e da complexidade de tal procedimento. Como ele descreve são diferentes gêneros de produções que apontam evidências das realizações do professor e do aluno na sala de aula; e sugestivas de caminhos para se continuar a aprender.

Por outro lado, Shores e Grace (2001), compreendem portfólio como coleção de itens que pode ser iniciada com um único tipo de amostra e gradualmente ser diversificada.

Villas Boas (2004) nos advertiu sobre os cuidados com a construção do portfólio para que não perca o significado pelo acúmulo de itens e falta de fundamentação.

Nessa perspectiva cabe indagar o que seria interessante colocar nesse continente que é o portfólio, e que pudesse auxiliar o professor em seu trabalho pedagógico.

1.3 A construção de portfólios

Barton e Collins (1997) destacam características fundamentais para o desenvolvimento de portfólios de alunos e de professores:

- 1) possibilidade de incluir múltiplos recursos;
- 2) articulação entre a produção dos alunos e o trabalho em desenvolvimento;
- 3) forma dinâmica de avaliar pelo fato de constatar o desenvolvimento e as mudanças dos alunos ao longo do tempo;
- 4) objetivos claros de aprendizagem, o aluno conhece o que se espera dele antes da construção do portfólio;
- 5) integração, porque se estabelece uma correspondência entre as atividades escolares e as experiências de vida dos alunos;
- 6) autoria; cada portfólio é uma criação única, porque o próprio aluno seleciona as produções que podem conduzi-lo a reflexões sobre o desenvolvimento do que aprendeu;
- 7) o portfólio é multi-proposital; o professor pode se auto-avaliar e utilizar as mesmas evidências para avaliar a aprendizagem dos alunos.

Estas são considerações importantes para orientar o trabalho do professor ao selecionar evidências para compor o seu portfólio.

Ainda, Collins (1991) apresenta quatro tipos de evidências que podem fazer parte de um portfólio:

1) artefatos como documentos, atividades de sala de aula realizadas pela iniciativa própria ou com a orientação do professor;

- 2) reproduções, exemplos de trabalhos realizados na disciplina, mas que geralmente acontecem fora do espaço da sala de aula, podem ser gravações de uma conversa com um especialista ou alguém diretamente implicado no tema do trabalho, anotações de visitas a exposições, entre outros;
- 3) atestados, documentos sobre o trabalho do aluno preparado por outras pessoas, por exemplo: comentários de outros professores ou profissionais envolvidos no processo educacional e formativo do aluno;
- 4) produções, documentos preparados para serem inseridos no portfólio para dar forma e sentido; podem ser: explicação de metas, reflexões entre outros.

Shores e Grace (2001, p. 45) observam a seleção de conteúdo do portfólio da seguinte forma:

Os itens mais frequentes são amostras de trabalhos. Entre eles, desenhos e registros escritos são os mais comuns. Contudo, o portfólio se torna mais rico e mais útil, à medida que outros tipos de itens são coletados. Nesta seção, iremos discutir amostras de trabalhos juntamente com diários de aprendizagem, fotografias, registros escritos e gravações de áudio e vídeo.

Ao decidir quais itens coletar para um portfólio, o professor atua como um curador de um museu. Ele precisa de uma política de coletas baseada em sua pesquisa e em seus objetivos pedagógicos.

De acordo com as teorias dos autores já citados, apresentamos aos professores sujeitos desta pesquisa, 10 considerações que podem auxiliá-lo na composição de seu portfólio, lembrando que esta não se trata de uma receita, ou uma lista que deva ser seguida a risca, pois ressaltamos que o portfólio provém de um contrato pedagógico entre os envolvidos no processo educacional e por isso mesmo não pode se configurar numa forma fechada e burocrática.

São elas:

1) preparar a montagem numa pasta de formato mais adequado ao trabalho do professor (papel sulfite tamanho: A3 ou A4);

- 2) folha de rosto com identificação do professor e da classe (ou das classes em que atua, se for o caso), com dados sobre a formação do professor, séries nas quais trabalha e número de alunos, idade e sexo;
- 3) breve descrição das atividades realizadas ou a serem realizadas no decorrer do ano letivo ou dos bimestres;
 - 4) registros escritos dos alunos antes e após a conclusão das atividades;
- 5) registro escrito do professor sobre as dificuldades e os avanços constatados na turma (ou turmas no caso de portfólios de grupo de classes);
- 6) registro coletivo das classes sobre o trabalho do professor (avaliação) e sobre as atividades desenvolvidas;
- 7) registro e reflexão coletiva do professor e alunos sobre o percurso do trabalho o que inclui a auto-avaliação;
- 8) registro escrito com a opinião do gestor (Professor Coordenador e/ou Diretor de Escola) a respeito do trabalho do professor;
- 9) registro escrito com as impressões observadas por um colega do professor a respeito do trabalho realizado e
- 10) registros fotográficos das atividades desenvolvidas, registros com desenhos, gráficos e outras linguagens.

Deste modo, o portfólio do ensino torna-se um produto de reflexão individual e coletiva, contendo idéias, percursos e amostras do trabalho desenvolvido, propicia a pesquisa sobre a prática, a produção cultural e docente na e para a escola, construindo no seu dia-a-dia de trabalho identidade e autonomia profissional. Além disso, apresenta a avaliação como um processo, superando-a como um ponto de corte.

Segundo Alarcão (2005), os portfólios são seleções de evidências, fatos ou resultados que são demonstrados a fim de se fazer conhecer um percurso, um processo de trabalho; algumas de suas contribuições promovem o desenvolvimento de processos de reflexão e de auto-reflexão.

Vale sublinhar que a reflexão sobre o percurso do ensino-aprendizagem precisa acontecer o tempo todo na construção do portfólio, não apenas no fechamento de um projeto ou bimestre. O que permite ao profissional o exercício constante da auto-análise.

Segundo Schön (1983), a reflexão é um processo em que os sujeitos extraem o sentido de uma situação dada, não se apoiando, particularmente, em pontos de vista objetivos ou técnicos ou em modelos referenciais estruturados, mas, mantendo um "diálogo reflexivo", aberto, amplo, consigo mesmo, a respeito de uma determinada situação. Então, podemos dizer que a reflexão é um componente importante na organização de um portfólio e esse é o indicador que diferencia os diversos portfólios construídos pelos docentes.

Além disso, o portfólio proporciona 5 ações para a organização do trabalho pedagógico:

- 1) Organizar o trabalho pedagógico de uma maneira não fragmentada;
- 2) Pensar sobre o trabalho pedagógico, ou seja refletir coletivamente sobre a ação;
- 3) Planejar e propor intervenções a partir do que se visualiza no portfólio, do que foi selecionado e catalogado;
- 4) Refletir sobre as intervenções propostas, a partir da: reflexão na ação, sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação e
- 5) Reorientar o trabalho pedagógico fundamentado na teoria da educação, mudar o que foi constatado ou dar continuidade a um processo de mudança pela observação e a reflexão.

Também, é um elemento *sui generis* da avaliação, pois, apresenta qualidades estéticas e evidências da aprendizagem, que permitem ao professor refletir sobre a eficácia do seu trabalho, porque descreve a forma como foram desenvolvidas as

proposições do ensino, o nível de compreensão dos alunos e também aponta possíveis rumos a serem trilhados pelos sujeitos envolvidos neste processo.

Para tanto, a montagem de um portfólio deve partir de um compromisso que envolva a direção da equipe escolar, os educadores e leve em consideração a cultura dos educandos e suas expectativas. Registros assim constituídos sobre a relação pedagógica em andamento poderão conduzir o profissional a construir novos saberes e redes de conhecimento.

No caso deste presente estudo, a introdução do *blog* como modalidade de portfólio on-line, possibilitou uma nova relação entre os saberes da informática e os saberes docentes, criou novas percepções sobre a prática do professor ao incluir a interlocução com um número maior de educadores.

1.4 A introdução do blog

Blog, é uma página da *web*, propiciadora de trocas de informações e agilizadora de maior intercâmbio entre os sujeitos. Qualquer pessoa pode criá-lo e manuseá-lo mesmo sem conhecimentos avançados em informática ou em Linguagem HTML¹⁶. É possível agregar textos, fotos, imagens, sons, pequenos filmes e *links* para outros endereços na rede.

A sua estrutura, assenta na apresentação das mensagens (*posts*) seguindo uma ordem cronológica inversa (Orihuela e Santos, 2004) ou seja, das mais recentes para as mais antigas. Um *blog* possui, ainda, um sistema de inclusão de comentários, que permite ao leitor fazer uma apreciação crítica sobre o seu conteúdo, tornando-o assim um recurso de comunicação via *web*, ultrapassando a dimensão da simples publicação (Gomes, 2005).

Como já explicamos anteriormente, este recurso surgiu num momento crucial desta pesquisa, quando a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) dispensou, em 31 de janeiro de 2008, todos os Professores Coordenadores do E.F. e E.M. que atuavam como organizadores do trabalho pedagógico. Perdia-se assim, o

¹⁶ Segundo Recuero (2010, a) HTML significa: *Hypertext Markup language*, ou seja é a linguagem na qual se baseia grande parte da programação de *websites* para a *internet*.

articulador do trabalho pedagógico e um elo importante entre este Professor-Pesquisador e os professores da escola, uma vez que os Professores Coordenadores estavam sempre presentes auxiliando os professores nas sessões de formação contínua.

Para ampliar a compreensão do papel do Professor Coordenador, baseamo-nos em autores como Vasconcelos (2002), Almeida (2007, 2008), Garrido (2007), Placco (2007) e Gléglio (2008) e destacamos 4 funções, entre tantas outras, que este profissional desempenha na escola:

- político pedagógico faz as engrenagens da escola rodarem por meio do trabalho em equipe;
- 2) gestão pedagógica orienta o planejamento e o replanejamento das ações didáticas, incentiva as situações de aprendizagem;
- formação de professores em serviço um dos responsáveis pela qualidade da formação oferecida na escola;
- 4) articulador das relações professor/direção, professor/aluno e escola/comunidade.

Portanto, o trabalho desse profissional contribui para fortalecer as relações pedagógicas, políticas e sociais da escola, entretanto, nem sempre há uma condição de trabalho ideal ou favorável para o Coordenador, e ocorre o desvio de função, ou seja, realizam funções na escola fora da área pedagógica, muitas vezes, por falta de pessoal especializado ou da organização tecnicista de trabalho.

Para desenvolver uma proposta de formação contínua com os professores, primeiro será preciso dialogar com o Professor Coordenador: se ele aderir à proposta

com certeza a equipe escolar será envolvida. Seria impossível realizar qualquer trabalho coletivo com os docentes sem considerar o envolvimento do Professor Coordenador.

No caso deste estudo, o *blog* foi idealizado tanto para dar seqüência e permitir novas experiências com o trabalho em desenvolvimento com o registro, quanto para suprir a necessidade deste pesquisador em estar mais próximo das escolas e dos professores sujeitos, na ausência dos Professores Coordenadores. Assim, redimensionamos a distância e o tempo, e conseguimos com os contatos *on-line* dar prosseguimento à pesquisa.

O *Blog* é o herdeiro do diário pessoal; trata-se de páginas pessoais publicadas na *web*, porém ao ser postado na internet ganha outros contornos e possibilidades de interação e de configuração. Ao se tornar público, o fator intimidade presente no diário, se perde; qualquer pessoa no mundo pode ter acesso ao que se publica. E pelo que parece, é esta característica da exposição a que mais agrada aos blogueiros¹⁷; tanto aos que fazem seus *blogs* quanto aqueles que os acessam.

Há uma diversidade de tipos de *blogs* na blogosfera¹⁸: desde páginas de jornalistas, poetas, artistas, fotógrafos, de comunidades, de estudantes, de adolescentes, de jovens e até aqueles que possibilitam a troca de informações e baixa de arquivos de música, filme e texto.

Buscamos referências em autores como: Erickson (1996), Hiler (2010); Mortensen e Walker (2010), entre outros, que possuem estudos sobre a conceituação de *blogs*, redes de *blogs*, relação blogueiro e jornalista, construção de hipertextos e as diferentes relações que estão se construindo a partir deste fenômeno comunicacional.

Em pesquisadores brasileiros como: Amaral; Recuero e Montardo (2009) e Alex Primo (2009) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) encontramos trabalho pioneiro sobre *blogs e* o estudo de *blogs* pedagógicos¹⁹ e seu potencial comunicacional. Também, Boeira (2010) contribui com uma pesquisa realizada no curso de Especialização em Informática na Educação da Universidade de Caxias do Sul

¹⁷ Blogueiro – Segundo Recuero (2010 (a)), é termo utilizado para as pessoas que criam e mantêm *blogs*.

¹⁸ Segundo Grun (2008), "blogosfera [...] seria uma nova dimensão de interação social da esfera pública propiciada pelo desenvolvimento da Internet na qual agentes — na sua maioria, não previamente qualificados pelas escalas sociais geralmente aceitas — podiam expor os seus pontos de vista [...]GRUN, Roberto. Guerra cultural e transformações sociais: as eleições presidenciais de 2006 e a "blogosfera". Soc. estado., Brasília, v. 23, n. 3, Dec. 2008. acessado em 12/01/2009.

¹⁹ Central de blogs pedagógicos da UFRGS: http://penta3.ufrgs/PEAD/Semana01/

(UCS) sobre as possibilidades pedagógicas dos *blogs*; Araújo (2006) com sua dissertação de mestrado defendida no Curso de Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo (ECA-USP), sobre *blogs* jornalísticos; e Schittine (2007) que trouxe uma importante contribuição sobre *blogs* jornalísticos e diários pessoais em sua dissertação de mestrado na área de comunicação defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2006.

Gomes (2005, p. 311) conceitua e explica a origem e principais funcionalidades de um blog da seguinte maneira:

O termo "blog" é a abreviatura do termo original da língua inglesa "weblog". [...] Na sua origem e na sua acepção mais geral, um weblog é uma página na Web que se pressupõe ser atualizada com grande frequência através da colocação de mensagens – que se designam "posts" – constituídas por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões (muitas vezes incluindo links para sites de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor) e apresentadas de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar. A estrutura natural de um blog segue portanto uma linha cronológica ascendente.

Araújo (2006, p. 33,34) nos explica o conceito de *blog*, usando parte da história e da etimologia da palavra:

O conceito de *blog*, como tem sido mais comumente chamado, antecedeu as ferramentas tecnológicas que hoje em dia estabelecem o sentido mais corriqueiro da palavra. Para começar a entender o sentido do termo e sua história, propomos inicialmente, uma análise etimológica. A palavra de origem inglesa, é a contração dos termos *web* (teia, rede) e *log*, expressão de grande teor de polissemia, que pode denotar, entre outras coisas, lenha, logaritmo, diário de bordo e agenda, mas cujo significado, no caso do *weblog*, é de registro cotidiano de atividades.

A expressão *log*, que é o radical que estrutura a palavra e que constitui a palavra *blog*, apresenta duas vertentes etimológicas. Ela deriva tanto do termo escandinavo *lag* (GOVE, 1993), cujo significado é árvore caída (*fallen tree*) _ um objeto usado, entre outras finalidades, para medir distâncias e registrar o tempo, quanto do grego logos, (id. ibid.), cujos sentidos são palavra, razão e/ou discurso, conotando, na junção dos dois significados, a idéia de palavra ou discurso registrado.

Com a internacionalização do conceito, a expressão tem sido adaptada ou recriada em outros idiomas. Em português, a palavra foi incorporada e já sofreu adaptações. Por exemplo, a expressão inglesa *blogger*, que significa publicador e/ou editor de *blog* foi modificada para blogueiro nos países lusófonos.

Em espanhol, a expressão tem sido usada de dois modos: como estrangeirismo *blog* ou *weblog* e, de forma mais criativa, como bitácora(id., ibid), palavra que designa a caixa que abriga a bússola em navios (ALMOYA, 1988) e que, por metonímia, significa também *cuaderno de bitácora*, que é diário de bordo (id.,ibid.) . Em francês, há também três formas de uso: como estrangeirismo *blog* ou *weblog*, como adaptação, *blogue* e com a designação *joueb* (PEYRET, 2002), que é a contração da expressão *journal* (diário ou jornal) com web (rede, palavra inglesa).

Segundo Boeira (2010), o *blog* é uma página criada e publicada por meio de serviços especializados²⁰ que permitem aos seus usuários registrar, publicar e interagir utilizando diferentes tipos de textos verbais e não-verbais, tais como: textos escritos, imagens, áudio e vídeo.

De acordo com Primo e Recuero (2010), os primeiros *weblogs* eram baseados em *links* e dicas que remetiam a *websites* pouco conhecidos, funcionavam como uma simples publicação eletrônica. Originalmente os *weblogs* não foram criados para serem "diários eletrônicos", mas formas de expressão individual. Hoje, funcionam como uma publicação que pode ser individual ou coletiva aberta a interação.

Para Tomas Erickson (1996), os *weblogs*, ou as páginas pessoais e a *world wide web*, são espaços para construir identidades. A *web* é um dos primeiros lugares de encontro onde os sujeitos podem construir uma imagem de si mesmos recorrendo a coleta e troca de informações, ao invés de consumir mercadorias.

Os autores situam bem a palavra e podemos ter uma idéia de como o *blog* foi constituído e difundido rapidamente como uma mania pelo mundo.

Orihuela (2007, p. 2) acrescenta mais elementos sobre a história deste recurso de comunicação:

De fato considera-se que o primeiro *blog* tenha sido a página *What's new in* 92, publicada por Tim-Berners Lee a partir de janeiro de 1992 para divulgar as novidades do projeto *World Wide Web*. Embora mais tarde tenham ficados parecidos com diários pessoais, inicialmente a base dos blogs foi o *link: links* com um breve comentário, um registro (*log*) da navegação na *web*. John Barger, que cunhou o termo "*weblog*" em 1997, mantém até hoje o estilo do meio em seu famoso *blog Robot Wisdom*.

Com esses elementos de historicidade fica fácil perceber a importância deste recurso midiático no final do século XX. Segundo Hewitt (2007), o *blog* é comparável ao surgimento da imprensa, do telégrafo, do telefone, do rádio, da televisão e da própria internet. Para este autor é um verdadeiro fenômeno comunicacional, porque é um espaço democrático que agrega informação rápida, críticas e denúncias de diversos fatos e além disso torna os aficcionados em leitores e produtores de informação.

²⁰ Sistema *blogger:* www.blogger.com

Hiler (2010) explica que a partir dos *blogs*, os leitores de grandes jornais como: *New York Times, Seattle Times, Mercury News*, passaram a ter mais confiança no jornalista (autor da notícia), do que no próprio jornal, desenvolvendo assim uma relação mais intensa e profunda com quem escreve.

Recuero (2010 b) esclarece que os *blogs* trouxeram uma nova tendência de diarismos para a internet, que resultou em quebra de modelos no jornalismo tradicional, influenciando na maneira como o jornalismo passou a ser praticado. Tal influência se tornou mais clara com o inicio da guerra do Iraque, com os *warblogs*, tipo de jornalismo *on-line* que focavam a questão da guerra e veiculavam rapidamente a informação para o resto do mundo.

Sobre a importância deste fenômeno na atualidade Amaral; Recuero e Montardo (2009, p. 8) explicam que :

Os *blogs* são, junto com os games, os chats e os softwares sociais, um dos fenômenos mais populares da cibercultura. Eles constituem hoje uma realiadade em muitas áreas, criando sinergias e reconfigurações na indústria cultural, na política, no entretenimento, nas redes de sociabilidade, nas artes. Os *blogs* são criados para os mais diversos fins, refletindo um desejo reprimido pela cultura de massa: o de ser autor na emissão, na produção de conteúdo e na partilha de experiências.

Além disso, Schittine (2004, p. 22) contribui para a compreensão do *blog* como diário ou forma de guardar, arquivar a memória:

A princípio, o autor utiliza o *blog* como um desses mecanismos que vão ajudá-lo a arquivar a própria memória (um "guarda memória", na bela expressão *Lejeune*). O novo tipo de diário íntimo funciona dentro de um meio de comunicação, que é a internet, e ainda permite, pela rapidez e compreensão do tempo, armazenar o máximo de informação no mínimo de tempo. Ele é capaz de acompanhar o fluxo de pensamentos do indivíduo, garante o armazenamento artificial deles, mas não garante que o próprio indivíduo seja capaz de lembrá-los depois.

Mortensen e Walker (2010) defendem a idéia de que a nossa forma de escrever num *blog* revela algo sobre o modo como pensamos, que não se torna explícito em outro meio. A maneira de escrever e de expressar nossos pensamentos mudam quando usamos diferentes ferramentas. O *blog* influencia a maneira de pensar sobre o pensar, e

pode contribuir para o pensamento acadêmico possibilitando novas metodologias de investigação.

Os autores citados nos oferecem condições para perceber a relevância do *blog* na sociedade atual, como um modo de comunicação e uma nova ferramenta dinâmica para escrever, registrar, arquivar, dialogar com o outro e obter informação.

A par disso, como a área da educação tem aproveitado as benesses deste recurso?

Ao possibilitar acompanhar o fluxo de pensamento dos profissionais da educação permite que *insights* surjam no decorrer da ação docente e não se percam na seqüência dos afazeres cotidianos, pois os registros desses insights possibilitam a reflexão sobre a ação permitindo o seu desenvolvimento com as trocas de saberes profissionais, propiciando o exercício da reflexão coletiva.

Educar é um agir comunicacional (Penteado, 2002). Não acontece educação escolar sem comunicação entre professor e alunos com o conhecimento (Penteado, 2000, 2001, 2002, 2010).

Nas atuais sociedades midiáticas a escola precisa se apropriar das ferramentas e dos meios de comunicação disponibilizados. É imprescindível que decida o lugar da tecnologia como fenômeno comunicacional no seu projeto pedagógico, na formação dos alunos, na formação contínua dos professores, e, principalmente indague como esta inovação poderá ajudá-la a transformar suas relações com a sociedade e com o conhecimento.

Nessa perspectiva, podemos entender o *blog* como um canal de comunicação da escola, com seus profissionais aproximando-os de seus pares e de diversos interlocutores, do entorno do seu bairro e no espaço amplo da virtualidade.

Os *blogs* se constituem não só em um objeto de pesquisa para as ciências sociais, mas também em um poderoso **instrumento pedagógico**. Vários acadêmicos usam os *blogs* para lançar idéias e colher comentários; para criar ambiente de discussão que amplia a sala de aula e permite aos alunos trocar idéias; adicionar comentários; como memória de pesquisa; como obra de arte. Os usos e os tipos são inúmeros e crescem a cada dia. (Amaral; Recuero; Montardo, 2009, p.17. grifo nosso).

Moran (2010) observa que atualmente os *blogs* são mais utilizados pelos alunos do que pelos professores, embora, ocorra um crescente número do uso de *blogs* por docentes de vários níveis de ensino, incluindo o universitário. Os *blogs* têm tudo para explodir na educação e integrarem-se com outros recursos tecnológicos de gestão pedagógica. As grandes plataformas de educação à distância ainda não descobriram e incorporaram o potencial deste recurso.

Um *blog* pode ser, por exemplo, uma forma de apresentar publicamente um registro "histórico" dos eventos organizados por uma escola ao longo de todo um ano letivo. É minha convicção que não estamos perante uma "moda" passageira mas sim perante um novo recurso que pode suportar diversas estratégias de ensino e de aprendizagem (GOMES, 2005, p. 315).

De acordo com Bitencourt (2010), outra possibilidade deste recurso para a área educacional são os "blogs pedagógicos" que propõem uma abordagem diferenciada de ensinar e de aprender, na qual docentes de diversas áreas do conhecimento e modalidades de ensino são orientados a serem co-autores de atividades e assuntos que podem ser abordados com os alunos. Os professores postam questões que levam os alunos a refletirem e a buscarem resoluções de problemas. O professor e o aluno tornam- se parceiros deste processo. Neste modelo o professor é o mediador que facilita ao aluno desenvolver a autonomia necessária para aquisição de aprendizagens significativas.

Com o advento do *blog*, as diferentes produções da sala de aula, bem como, os textos ficam acessíveis ao professor e aos colegas, que os podem ler, comentar, avaliar e sugerir ligações para sites pertinentes sobre os assuntos abordados. (CRUZ; BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO; CARVALHO, 2010).

Segundo Ferreira (2007), a melhor vantagem do *blog* é que se trata de um recurso extremamente prazeroso para quem o elabora e o desenvolve, e além disso poderá contribuir para a prática pedagógica se:

1) apresentar várias fases de um projeto desenvolvido na escola, na sala de aula, em grupos ou mesmo individual;

- 2) oportunizar a criação de um jornal on-line para publicações de alunos e professores;
 - 3) apoiar um eixo de trabalho ou uma disciplina;
- 4) divulgar produções e atividades dos alunos para ampliação de repertórios por meio de experiências criativas;
- 5) desenvolver habilidades e competências nas diferentes áreas de conhecimento;
- 6) ajudar a comunidade escolar com esclarecimentos e informações elaboradas pelos próprios alunos;

As possibilidades de exploração dos *blogs* no contexto escolar podem ser:

[...] como recurso e como "estratégia pedagógica"[...] embora a distinção entre os *blogs* enquanto "recurso pedagógico" e os *blogs* enquanto "estratégia pedagógica" nem sempre seja clara e, frequentemente, seja de natureza algo arbitrária.

Enquanto "recurso pedagógico" os blogs podem ser:

um espaço de acesso a informação especializada;

um espaço de disponibilização de informação por parte do professor.

Enquanto "estratégia pedagógica" os *blogs* podem assumir a forma de: um portfólio digital;

um espaço de intercâmbio e colaboração entre professores e/ou entre escolas:

um espaço de debate;

um espaço de integração (Gomes, 2005, p. 312,313).

As tendências apresentadas pelas autoras se relacionam, diretamente, com o processo de ensino-aprendizagem, e na presente pesquisa serviram como parâmetro para planejar, orientar e acompanhar as ações desenvolvidas e publicadas nos *blogs* das escolas.

Além disso, o *blog* é um exercício de autonomia e autoria para docentes e alunos. É possível pensar nele como um agir comunicativo e processual capaz de organizar o trabalho pedagógico de tal maneira, a possibilitar a re estruturação dos programas de ensino, dos projetos e a motivação da prática interdisciplinar.

Neste novo espaço virtual, a escola produz informação sobre o seu cotidiano e constrói conhecimento ao trocar idéias via *chat*, *fórum* ou via *e-mail*, ao publicar o planejamento, os planos de aula dos professores e as ações dos alunos. E as relações entre os atores envolvidos, têm como conseqüência saberes re significados e construídos de maneira rizomática²¹, isto é, mais dinâmica e não fragmentada.

A escola com as redes eletrônicas se abre para o mundo, o aluno e o professor se expõem, divulgam seus projetos e pesquisas, são avaliados por terceiros, positiva e negativamente. A escola contribui para divulgar as melhores práticas, ajudando outras escolas a encontrar seus caminhos. A divulgação hoje faz com que o conhecimento compartilhado acelere as mudanças necessárias, agilize as trocas entre alunos, professores, instituições. A escola sai do seu casulo, do seu mundinho e se torna uma instituição onde a comunidade pode aprender contínua e flexivelmente (MORAN, 2010).

Como se sabe o uso do *blog* não é nenhuma novidade. O que torna a experiência da Diretoria de Carapicuíba mais específica é a central de *blogs*²² que funciona como o elemento articulador entre os *blogs* de diferentes escolas, o que permite a uma unidade escolar conhecer o que a outra está fazendo, como organiza o seu trabalho, como enfrenta e soluciona os seus problemas. Essa troca antes não era possível de forma tão rápida, agora basta um acesso ao *blog*.

No segundo semestre de 2008, quando os Professores Coordenadores foram readmitidos, os *blogs* tornaram-se, ainda, mais eficazes para o registro do trabalho pedagógico da escola e para a interlocução, porque o Coordenador passou a articular as postagens dos professores, analisando e discutindo de que forma deveria ser publicada. Potencializou-se uma dinâmica na comunicação e na reflexão sobre os *blogs*, o que de certa maneira, coordenou as postagens isoladas. Cada escola passava a utilizar os recursos do *blog* com mais autonomia e como exercício reflexivo. O *blog* era da escola

²² A central de *blogs* da Diretoria de Ensino de Carapicuíba, chama-se Folioscópio, criada por este pesquisador-professor e funciona no seguinte endereço eletrônico: www.folio-scopio.blogspot.com

-

²¹ Rizomática, de acordo com Deleuze e Guattari (2007), "Rizoma" é um modelo de multiplicidade, sem centro fixo, refere-se a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, reversível com múltiplas entradas ou saídas.

para publicação do trabalho pedagógico e o coordenador era facilitador do acesso para os professores publicarem seus registros.

A qualidade dessas postagens foi alvo de discussão nas sessões de formação contínua. Destacamos que deveríamos preservar a qualidade reflexiva do portfólio no *blog*, garantindo também esse espaço para registro como acontecia no portfólio. Uma vez que, o *blog* possui uma forte relação com a escrita, incentivamos a prática do registro escrito e enfatizamos sua importância para a reflexão docente pessoal e coletiva.

Referendado em autores como Hewit (2007) e Orduña (2007), tecemos algumas recomendações iniciais sobre a montagem de um *blog* junto aos professores:

- 1) Temática escolhida dentro da área de atuação do autor;
- 2) Objetividade deve ser claro e pensado pelo autor antes da publicação, para que não crie conflito entre a proposta da página, as futuras publicações e as expectativas dos leitores:
- 3) Pesquisa o autor deve pesquisar o tema de interesse para oferecer contribuições relevantes para o debate em rede;
 - 4) Conteúdo com coerência à temática e aos objetivos do *blog*;
- 5) Postagens com regularidade para que os vínculos entre autor e leitores do *blog* não se percam;
- 6) Avaliação constante, para correção dos rumos das publicações. Geralmente os *blogs* possuem uma ferramenta de estatística que permite a análise das postagens

mais acessadas. Outra ferramenta interessante que pode ser utilizada é o *webquest*²³, pois o autor pode disponibilizar questionários e propor debates de idéias aos seus leitores e assim conhecer melhor o público visitante de seu *blog*;

- 7) Aprender o básico da linguagem HTML para poder gerenciar e editar melhor o *blog*. Aprender sobre redes sociais e a teoria sobre esta forma de comunicação pode ajudar o autor a utilizar melhor o potencial do *blog*;
- 8) *lay out* estrutura básica da página. Os elementos compositivos como cor de fundo de tela, cor e tamanho das letras, diagramação de textos e imagens são recursos oferecidos no próprio *blog* e fundamentais para a apreciação e leitura, porque influenciam diretamente no tempo que os leitores dispensam para navegá-lo; um *blog* bem estruturado tem mais chances de ser aceito e acessado na rede;
- 9) Relacionamento estabelecer relações, acompanhar outros *blogs*, *sites* e comunidades, aumentar assim os limites de comunicação;
- 10) Compromisso com o leitor de acordo com o tema e os objetivos propostos. Qualquer quebra de continuidade, seja nas postagens, ou na estrutura do *blog* poderá afetar todo o trabalho.

1.5 Diferentes linguagens como recurso de registro e reflexão docente

Para alcançar o trabalho pedagógico crítico-reflexivo é necessário se debruçar sobre a prática do ensino de maneira investigativa, que requer do professor o trabalho com registros em diferentes linguagens (PENTEADO, 2010). Assim, temos o texto escrito, a fotografia, o desenho, os gráficos e as tabelas, que podem ser divididos em três gêneros de registros à serem incluídos nos portfólios e *blogs*:

²³ Segundo, Boeira (2010), "Webquest" é um tipo de ferramenta on-line oferecida no blog, que se propõe a tornar mais fácil e efetiva as pesquisas na internet.

1) Registro escrito – diversos tipos de textos, tais como: a escrita oficial dos diários de classe, as fichas dos alunos, as anotações ou os bilhetes enviados aos pais. O outro tipo de escrita é a praticada pelos professores, de forma não-oficial, é a mais criativa, uma vez que parte do desejo do docente em escrever sobre algum tema a partir de suas observações.

Shores e Grace (2001, p. 62) observam que:

A comunicação escrita deve ser a base das conexões entre a escola e a casa. Através de uma variedade de registros escritos, a avaliação com portfólio proporciona diversas alternativas para que professores, alunos e pais se comuniquem.

Primo e Recuero (2010) explicam que a produção escrita no $blog \ \acute{e}$ hipertextual, por ser mediada pelo computador e internet possibilitando ao autor e leitor intervir no conteúdo, sugerirem novos links e abrir novos caminhos na web. Esta redação é diferente da praticada no portfólio no qual o texto permanece inalterado; no blog as potencialidades do hipertexto permitem a interação e as trocas de informações mais rápidas entre os sujeitos.

Por meio desta relação comunicacional o professor estará a caminho de desenvolver registros escritos mais abrangentes, a partir do que observa em sala de aula, pela publicação e interação no *blog*.

2) Registros visuais – fotografia e desenho – Estes possuem uma característica representacional latente, podendo aproximar o texto escrito de uma compreensão mais ampla, de um fato acontecido na escola, ou na sala de aula. Shores e Grace (*op. cit.*, p. 54) explicam sobre a inclusão de fotografias no portfólio:

A fotografia é um método poderoso de preservar e de apresentar informações sobre o que e como se aprende [...] As fotografias também possibilitam a preservação de evidências de projetos, como atividades em grupo ou trabalhos tridimensionais, os quais não podem ser arquivados nos portfólios. [...] a fotografia também tem outro benefício importante: ela é um caminho intermediário rumo aos registros escritos.[...] Esse recurso captura a vida da sala de aula, especialmente quando se é capaz de tirar fotografias imparciais.

Complementando a idéia das autoras, os registros fotográficos precisam apresentar algumas qualidades gráficas, tais como: clareza, foco, objetividade e comunicabilidade, devidamente identificadas por legendas contendo o tema da atividade, o autor e a data.

Além disso, no *blog* as possibilidades de incluir registros não verbais com imagens em movimento, tais como: apresentações animadas em "power-point²⁴", pequenos filmes e *links* para *sites* de pesquisa de vídeos como o "You-tube²⁵", rompem com a estrutura estática do portfólio e possibilitam novas formas de compreensão e percepção do trabalho docente, (Gomes, 2005), Amaral; Recuero e Montardo (2009), Primo e Recuero (2010), Boeira (2010), entre outros.

3) Gráficos e tabelas – tipos de registros visuais que apresentam uma linguagem precisa dos fatos, organizados para oferecer uma leitura de aspecto quantitativo propiciadora de uma leitura qualitativa.

Podemos destacar ainda, que o mais importante para o professor nesse processo será a forma como estará lidando com a memória, a organização dos diferentes tipos de registros e nessa ação reflexiva transformando informação em conhecimento.

1.5.1 Escrita como recurso de conhecimento e reflexão docente

O registro escrito permite criar um fio condutor entre o pensamento e a ação. Possibilita assim, o exercício reflexivo, a partir de um *corpus* no qual o sujeito se apropria de uma prática de maneira construtora de sentidos e de significações.

O trabalho reflexivo docente passa pelo ato do registro; o professor poderá transformar sua prática pensando e escrevendo sobre o que faz. A escrita é condição para o docente se inserir no trabalho reflexivo-investigativo.

Ao escrever, nos comunicamos com o mundo, apresentando ao outro e a nós mesmos, o que somos, o que fazemos e o que pensamos sobre o que fazemos, e assim nos tornamos sujeitos da história contada.

_

²⁴ Programa da *Microsoft* de aprensentação de *slides* com imagens estáticas ou em movimento.

²⁵ You-tube, site de vídeos da internet, disponível em: http://www.youtube.com/?gl=BR&hl=pt

Segundo Olson (2007), a nossa leitura de mundo, a compreensão de nós mesmos, são subprodutos da maneira de como interpretamos e criamos textos escritos.

A escrita é articuladora do pensamento, e base para a reflexão, porque ao escrever re elaboramos mentalmente nossas ações, para que se tornem compreensíveis na linguagem escrita; trata-se de um movimento criativo de pensar, repensar e representar uma idéia.

Sobre esse processo reflexivo criativo Sacristán (1999, p.51) considera que:

Para poder pensar, é preciso representar as coisas, e para pensar sobre as ações, para compreendê-las, é necessário reconstruir mentalmente _ isto é, representar-se o processo que seguimos ao experimentá-la, ficando, assim, a ação aberta à consciência. Esse processo reflexivo pode ser simultâneo no decurso da ação (consciência na ação) ou posterior à mesma (consciência sobre a ação). O sentido mais imediato da reflexibilidade é o ato da auto-análise do que fazemos, sozinhos ou com outros, graças à linguagem. Isto nos distingue como seres pensantes separados, desdobrados do mundo em que nos desenvolvemos.

Essa tomada de consciência sobre a prática tem referência na escrita, porque esta representação da ação envolve a memória na reconstrução mental da experiência, e a articulação do pensamento para produzir sentido na linguagem escrita.

Logo, será necessário uma breve incursão em autores que abordam a linguagem escrita, tais como Vigotsky (1998) em seus estudos sobre a linguagem e o pensamento, Michel de Certau (1998) com o aporte histórico da escrita, Bakthin (2006) com a natureza social da língua e da palavra como elemento fundamental das transformações sociais e autores que estudam a escrita no processo reflexivo como Hanton & Smith (1995), Marcolino e Mizukami (2002, 2008) e Olson (2007).

Segundo Vigotsky (1998), um enunciado, uma palavra antes de ser um código escrito é um pensamento e não existe uma relação direta entre pensamento e palavra, ou seja, o pensamento é mais complexo e a escrita é uma "idéia de" e não a representação exata do pensar.

Assim, para desenvolver a capacidade de linguagem e de representação é vital o constante exercício da escrita, para descobrir palavras adequadas e diminuir este hiato entre o que se pensa e o que se escreve.

De acordo com Olson (2007, p. 51), "[...] tanto Vygotsky como Luria sugeriram não só que a escrita permitia fazer coisas novas, mas sobretudo, transformava a fala e a linguagem em objetos de reflexão e análise".

A escrita é fundamental no processo investigativo, porque torna o discurso oral em matéria reflexiva e faz o docente elaborar primeiro no pensamento o que será a sua teoria sobre o fazer. A escrita é um produto da reflexão sobre a ação.

Segundo Olson (1997), a escrita pode provocar mudanças, permitir o surgimento de novos conceitos e produzir uma nova consciência.

Consideramos a linguagem verbal em seu código escrito como um elemento imprescindível para a análise das mudanças na prática docente, porque: "A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social [...] a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais" (Bakhtin. 2006, p. 34,40).

As transformações na educação, também, terão sempre referência na palavra escrita, no texto, na teoria criada pelo professor-pesquisador de sua prática, que dessa maneira estará em constante desenvolvimento profissional contribuindo, assim, para a qualidade do ensino-aprendizagem.

Para Bakhtin (2006), todo signo é ideológico e a ideologia é um reflexo das estruturas sociais. Assim, o código escrito está repleto de intenção e o seu domínio significa "poder" para pensar, representar, significar e transformar a si próprio e ao outro, transformar a sociedade, e por isso, Bakhtin (*ibidem*.) aborda a natureza social da língua.

Para se comunicar por meio da linguagem escrita é preciso ter o domínio da língua e de seus códigos, pois "a palavra é a arena onde se travam as lutas que confrontam os valores sociais contraditórios, ou seja, os conflitos da língua e da linguagem refletem os conflitos no interior mesmo do sistema" (Bakhtin, *ibidem.*).

Na cultura letrada a pessoa que escreve é considerada autônoma, informada e capacitada a comunicar idéias e sentimentos por meio da linguagem escrita. Logo, quem escreve tem possibilidades mais amplas e diferenciadas na sociedade.

Michel de Certau (1998) afirma que somos uma "sociedade escriturística", que temos na escrita o código sociopolítico e econômico que representa o progresso e o que é moderno. A escrita é elemento fundamental para conviver na sociedade ocidental.

O "progresso" é de tipo escriturístico. De modos os mais diversos, define-se portanto pela oralidade (ou como oralidade) aquilo de que uma prática "legítima" – científica, política, escolar etc. – deve-se distinguir. "Oral" é aquilo que não contribui para o progresso; e, reciprocamente, "escriturístico" aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição. Com tal separação se esboça uma fronteira (e uma frente) da cultura ocidental (DE CERTAU, 1998, p. 224).

O professor pertence a essa sociedade que tem na escrita sua base sócio-política, filosófica, artística e cultural, assim, o que interessa à sua prática docente é o jogo que começa no pensamento e se materializa no papel, porque torna-o um produtor de conhecimento, de teoria sobre o fazer. Além disso, lhe permite o distanciamento da ação imediata, e condições para interpretá-la a luz das teorias para poder transformá-la.

Sobre esta atividade, Certau (*Ibidem*, p. 225,226) observa que:

Neste nível elementar há três elementos decisivos.

Primeiro a página em branco: um espaço "próprio" circunscreve um lugar de produção para o sujeito. Trata-se de um lugar desenfeitiçado das ambigüidades do mundo. Estabelece o afastamento e a distância de um sujeito em relação a uma área de atividades. Oferece-se a uma operação parcial mas controlável. Efetua-se um corte no cosmos tradicional, onde o sujeito era possuído pelas vozes do mundo. Coloca-se uma superfície autônoma sob o olhar do sujeito que assim dá a si mesmo o campo de um fazer próprio. [...]

Em segundo lugar, aí se constrói um texto. Fragmentos ou materiais lingüísticos são tratados (usinados, poder-se-ia dizer) neste espaço, segundo métodos explicáveis e de modo a produzir uma ordem. Uma série de operações articuladas (gestuais, mentais) — literalmente é isto, escrever, - vai traçando na página as trajetórias que desenham palavras, frases e, enfim, um sistema. Noutras palavras, na página em branco, uma prática itinerante, progressiva e regulamentada — uma caminhada — compõe o artefato de um outro "mundo", agora não recebido, mas fabricado. O modelo de uma razão produtora escreve-se sobre o não-lugar da folha de papel. Sob formas múltiplas, este texto construído num espaço próprio é a utopia fundamental e generalizada do Ocidente moderno.

Um terceiro elemento: esta construção não é apenas um jogo. Em dúvida, em toda a sociedade, o jogo é um teatro onde se representa a formalidade das práticas, mas tem como condição de possibilidade o fato de ser distinto das práticas sociais efetivas. Pelo contrário, o jogo escriturístico, produção de um sistema, espaço de formalização, tem como "sentido" remeter a realidade de que se distinguiu em vista de mudá-la. Tem como alvo uma eficácia social. Atua sobre a sua exterioridade. O laboratório da escritura tem como função "estratégica": ou fazer que uma informação recebida da tradição ou de fora se encontre aí coligida, classificada, imbricada num sistema e, assim, transformada; ou fazer que as regras e os modelos elaborados neste lugar excepcional **permitam agir sobre o meio e transformá-lo** (grifo nosso).

O autor refere-se ao sujeito que já tem uma prática de escrita sistematizada, que produz os próprios textos. Reportando ao caso do professor da escola pública, que escreve pouco fora das exigências de registro nos "diários de classes", fichas de alunos, planejamentos e comunicação aos pais, procuramos no processo de formação contínua desenvolver metodologias que oportunizassem ao docente exercitar e se apropriar da escrita reflexiva.

Madalena Freire (2006) explica que o registro obriga o professor a pensar, ao representar sua própria prática o docente se depara com duas questões: a primeira é pensar sobre as ações pedagógicas realizadas sobre os problemas de ensino e aprendizagem delas decorrentes e as intervenções propostas; a segunda é pensar como colocar estas complexidades no papel. Este pensar o faz retomar os caminhos percorridos e reconstruir a experiência educativa na linguagem escrita.

Assim, o processo escriturístico se torna importante ao professor, porque lhe permite, desenvolver sua capacidade de argumentação, de comunicar idéias, de construir conhecimentos, e logo, agir sobre o meio e transformá-lo.

O processo de autonomia docente envolve a escrita. Segundo Chartier (1998, p. 12):

[...] o ponto decisivo do aprendizado atualmente não é mais a leitura, mas a escrita. Com efeito, é somente a capacidade de escrever que permite uma escolarização prolongada e a autonomia social dos adultos no espaço político e econômico das sociedades desenvolvidas.

Ao escrever sobre a ação pedagógica, os docentes estarão desenvolvendo a autoria e a autonomia, o que representa um movimento de retomada da intelectualidade e humanidade desse profissional, porque se trata de re-elaborar uma imagem que o professor tinha perante a sociedade de "transmissor de conhecimento" para apresentá-lo como "produtor de teorias sobre o ensino que pratica".

A complexidade do ato do escrever mobiliza operações mentais e corporais para recriar sentido sobre a realidade, e é no interior desta ação que o professor se torna autônomo e reflexivo. É justamente essa representação mental a partir do próprio fazer e que se concretiza no registro que poderá conduzir o professor à reflexão, por meio da visualização, do palpável do que foi realizado na sala de aula e depois reestruturado, re

organizado numa pasta ou numa página da *web*. Assim, teremos o objeto para estudar o que estes registros estão indicando e propor as devidas intervenções no processo pedagógico.

A princípio nossa investigação pretende que o trabalho com portfólio faça a ponte entre a "escrita descritiva" de atividades e de procedimentos didáticos até a "escrita reflexiva" que apresenta a experiência do professor levando em consideração os conhecimentos teóricos. O objetivo, a longo prazo, e como conseqüência desse processo de docência investigativa desenvolvida nessa formação contínua em serviço, é que o professor alcance a "escrita critico-reflexiva" na qual se explicita a análise da prática e sua transformação no plano pedagógico e sócio-político. Retomaremos estas categorias no capítulo em que analisaremos os portfólios.

1.5.2 A imagem como conhecimento e reflexão docente: A reflexão sobre o trabalho do professor a partir de duas imagens

Toda história é, está claro, uma imagem e uma idéia, e enquanto mais elas estiverem entremeadas melhor terá sido a solução do problema. (Henry James, Guy de Maupassant)

Porque incluir a leitura de imagens nesta pesquisa e porque utilizá-la como recurso na formação contínua docente?

Por dois motivos: primeiro, nas sessões de formação contínua, a utilizamos para discutir com os professores questões da prática pedagógica reflexiva. Segundo, as imagens permitem educar o olhar do professor, chamar a atenção para a visualidade.

A pintura é um tipo de registro, sensível plástico e estético, que inclui em si, informações e conhecimentos do autor, da técnica, da história e da própria arte como forma de expressão e cognição.

Neste estudo, a educação do olhar do professor, começou por um registro pictórico para auxiliar a compreensão das potencialidades dos registros visuais contidos nos portfólios e posteriormente nos *blogs*. Além disso, o conhecimento artístico é uma

lacuna na formação docente, na qual a linguagem escrita tem certo monopólio, porém de forma limitada e linear.

Dessa maneira, a formação contínua do professor poderá se valer da arte enquanto linguagem formadora, educadora e produtora de significados; porque ao se relacionar com a linguagem artística, múltiplos sentidos serão despertados, assim como, idéias inovadoras sobre o fazer.

As imagens nos fazem refletir sobre uma série de coisas, educam o olhar e todo sujeito poderá ser leitor e produtor de imagens; há várias leituras para uma mesma imagem, que podem ser no campo da semiótica, no campo artístico-estético e no campo histórico. Neste estudo utilizaremos uma leitura interpretativa voltada para a prática do professor reflexivo, sem esquecer aspectos da obra em si, do artista e do contexto da sua época, ressaltando que a arte não está aqui inserida como acessório, mas como instigadora de sentidos, porque estamos num processo de formação e de educação do olhar do professor e não num momento de sensibilização sem propósitos.

A leitura de imagens é vital para ampliar a leitura de mundo do professor, dos sujeitos comunicantes da sociedade da informação. Além disso, será pela leitura de imagens do portfólio e do blogfólio que o professor desenvolverá o processo reflexivo sobre sua prática. A visualidade desses registros enquanto produtos de uma docência investigativa trazem consigo a materialidade palpável escrita e visual, com qualidades estéticas e educativas que revelam o percurso do trabalho pedagógico.

As imagens que utilizamos nas sessões de formação contínua foram: "Narciso" (óleo sobre tela - 1594-1596) de Michelangelo da Meresi il Caravaggio – (1571-1610) e "*Drawinghands*" (litogravura de 1948) de Maurits Cornelis Escher (1898 – 1972). Com o intuito de estabelecer relações entre elas e o trabalho docente, aparentemente inexistente, promovendo a descoberta do potencial reflexivo da imagem a ser utilizado na construção do portfólio e os tipos de reflexão que afloram deste processo.

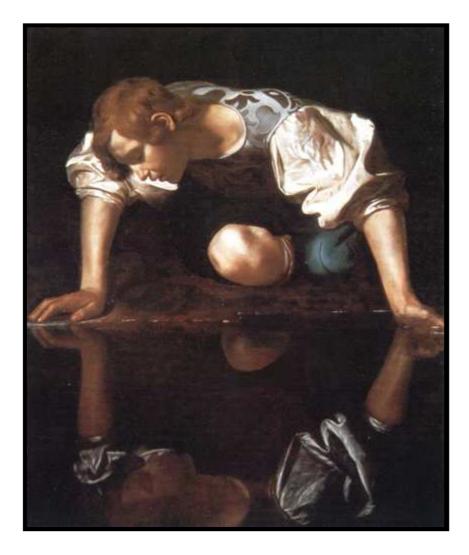


Figura 2 – "Narciso" (1594-1596), Michelangelo da Meresi - il Caravaggio – (1571-1610). Dimensões: 1,10 x 92 cm, óleo s/ tela, Galeria Nacional de Arte Antiga da Cidade de Roma, Itália.

Verificamos que: a bela imagem de Narciso, retratada por Caravaggio, permite relacioná-la com o professor que realiza uma reflexão imediata e superficial do seu trabalho. Centrado em si mesmo, esta ação não contribui para a transformação e compreensão de sua prática docente.

Nessa mesma direção, Gusdorf (1995, p. 14) nos alerta sobre o cuidado com a reflexão imediata: "Aquele que pretende refletir baseado no bom senso e na evidência imediata torna-se presa das incoerências do senso comum". O autor se refere a um certo tipo de reflexão que podemos chamar de rasa e imediata, que se detém nela mesma, que não projeta o professor, ou não permite a imersão na prática pedagógica ou nos problemas do ensino e da aprendizagem. É a reflexão de "Narciso".

Assim, será importante problematizar como o exercício reflexivo sobre a prática poderá se reverter num saber transformador permanente e faminto de mais saberes. A experiência de olhar para a prática, aprender e transformar-se com ela, deve ser essencial e intensa no trabalho pedagógico do professor.

Ensinar sem transformar, aprender sem a aquisição/apropriação de um saber transformador é uma experiência empobrecedora, pois "parece claro que a aquisição do saber corresponde, para cada um, a busca do ser" (GUSDORF, 1995, p.18).

Para criar um contraponto com a primeira leitura apresentamos a segunda imagem:

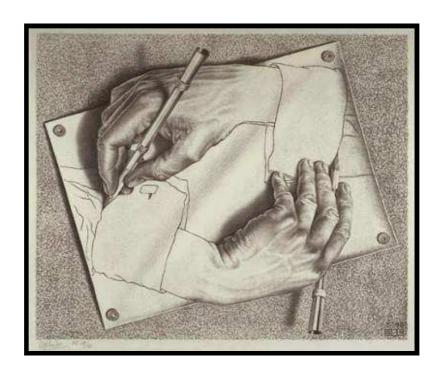


Figura 3 – "*Drawinghands*", (1948). Maurits Cornelis Escher (1898 – 1972). Litogravura, dimensões: 28,2 x 33,2 cm. Cordon Art – Baarn, Holand.

Chegamos a que, a figura das mãos de Escher nos remete a auto-*poiese*, capacidade de criar a si mesmo, de se imaginar, de se projetar. O que se relaciona com a forma de criar e recriar a própria docência, ligada aos processos de autoria e autonomia. A reflexão é fruto de um exercício de educação do educador, educação do olhar e compreensão da prática em sala de aula.

Na primeira leitura, o professor como na imagem de Narciso permanece imóvel em sua reflexão imediata; em oposição a figura de Escher, o professor torna-se autor da sua docência, do seu sonho/projeto; se insere em processos dialógicos e crítico-reflexivos.

Dessa forma, pretendemos oferecer na formação contínua, primeiro a leitura de imagem, depois a experiência com a produção artística, para que o professor de diferentes áreas do conhecimento experiencie uma construção de raciocínio com a leitura e a produção de imagens. A capacidade educadora da arte como forma de despertar, chamar a atenção para o sensível, de incentivar o diálogo e a criticidade, não pode ficar distante da formação em serviço do professor.

A reflexibilidade passa pela educação do olhar do educador; é preciso levá-lo a ver sua prática de outra maneira. Para tanto, o olhar deve ser educado, desenvolver a perspicácia sensível e fundamentada nas teorias da educação para as práticas que acontecem na sala de aula.

1.5.3 Leitura de imagem: conhecer e interpretar imagens na sala de aula.

"A leitura de mundo precede a leitura da palavra"

(Paulo Freire)

A imagem é inerente ao homem, em tudo o que ele faz e pensa. Esta relação é ancestral e acontece de diferentes maneiras: nos arquétipos da sociedade, nos paradigmas da religião, da política da educação e da cultura. O homem é um ser simbólico que ao mesmo tempo é espectador e produtor de imagens. Assim, as imagens não são dadas, são construídas pelo ser humano como forma de comunicar sentimentos e idéias, e este ato comunicativo é fortemente icônico. A comunicação por imagens é transmitida com mais facilidade, porque uma imagem consegue agregar grande quantidade de informação visual.

Na compreensão de autores como Parsons (1992), Pareyson (1997), Novaes (1998), Pillar (1999), Hernandez (2000), Manguel (2001), Ostrower (2004), Martins (1998, 2010), Lanier (2003), Barbosa (2003, 2005), Merleau-ponty (2005), Cao (2005),

Sardelich (2006a, 2006b), a leitura de imagens é um ato complexo que envolve a cognição, o repertório pessoal e os sentidos dos sujeitos, e na atual sociedade a educação para a compreensão das diferentes imagens veiculadas pelos meios midiáticos e telemáticos poderá transformar consumidores em leitores e produtores de imagens que interpretam e ampliam o próprio mundo construindo significados e novos conhecimentos.

Segundo Sardelich (2006 a, 2006 b), o termo "leitura de imagens" começou a circular nas discussões de comunicação e arte no final da década de 60 com a explosão dos sistemas de audiovisuais.

Na medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos, sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos. Essa idéia de "ensinar a ver e ler" os dados visuais inspirou-se no trabalho de Rudolf Arnheim, *Art and visual perception*, de 1957, que procura identificar as categorias visuais básicas mediante as quais a percepção deduz estruturas e o produtor de imagens elabora suas configurações. Arnheim, catalogou dez categorias visuais: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão. Nesse modelo o espectador desvela nas imagens os esquemas básicos utilizando as várias categorias visuais até descobrir a configuração que, por si mesma, possui qualidades expressivas (Sardelich, 2006a, p. 453, 454).

Na área educacional, desde a década de 70 e 80, com a experiência americana em arte-educação do *Discipline Based Art Education* – DBAE, faziam parte desta equipe pesquisadores como Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilson, entre outros (BARBOSA, 2003).

No Brasil, veio a ganhar relevância nos anos 80, com o trabalho pioneiro da Professora Ana Mae Barbosa (2003, 2009) e mais recentemente de Analice Dutra Pillar (1999), Miriam Celeste Martins (1998, 2010), entre outras.

Ao trabalhar com imagens na escola algumas perguntas surgem naturalmente ao processo de apreensão do que estamos vendo. Afinal, a imagem é um tipo de texto? Uma imagem pode ser lida? Por que é importante ler uma imagem? Como o contato com diferentes tipos de textos e de leituras poderá contribuir para a aprendizagem dos alunos? Qual a relação das imagens com o ensino e a aprendizagem?

Nosso objetivo, neste estudo, não será encontrar respostas imediatas para as perguntas do parágrafo anterior, nem propor uma receita para leitura de imagens, sob o

risco de torná-la em prática mecanizada, e logo sem sentido. Nosso intuito é propor um exercício processual e reflexivo sobre diferentes imagens para professores durante o processo de formação em serviço, considerando que na contemporaneidade da sociedade midiática o apelo imagético é muito recorrente. Então, precisaremos estar atentos às imagens que nos chegam aos olhos, para podermos compreendê-las e extrairlhe os significados.

As imagens não são neutras. Tampouco o olhar que projetamos sobre elas. Não existem imagens denotativas, nas quais não exista um grau retórico de informação. Dito de outra maneira, não existe imagem que somente transmita informação sobre si mesma. Não existe grau zero. Todas as imagens são conotativas e em sua construção intervêm muitos fatores, dentre eles a ideologia, o passado, as vivências, a conformação cultural, os desejos e as expectativas, além dos fatores relativos à criadora ou criador da imagem. Olhamos onde a câmera enfocou, onde a/o artista colocou o olho. O mundo que nos é apresentado é selecionado de seu ponto de vista, e pelo qual também vamos olhar (CAO, 2005, p. 208).

"A imagem tem a capacidade de nos conectar com mundo mais próximo, mas também com o distante, com a realidade mais individual, bem como com a mais social". (CAO, *ibidem*, p, 168).

Como percebemos: "leitura de imagem" está além da simples decodificação, de dizer qual é a cor ou a forma de uma determinada figura. Ler uma imagem é pensar em aspectos formais, intelectuais, sensíveis, de significados e de contextos do que estamos vendo, sentindo e pensando.

De acordo com Pareyson (1997), o ato de leitura de uma imagem, é um estado de quietude, calma e de extrema receptividade ao se olhar o objeto em sua verdadeira natureza:

A leitura para chamar assim o acesso às obras de qualquer arte, e não apenas àquela da palavra – é, sem dúvida, um ato bastante complexo. Com efeito, trata-se de reconstruir a obra na plenitude de sua realidade sensível, de modo que ela revele, a um só tempo, o seu significado espiritual e o seu valor artístico e se ofereça assim um ato de contemplação e de fruição: em suma, trata-se de executar, interpretar e avaliar a obra, para chegar a contemplá-la e a gozá-la (PAREYSON, 1997, p.201).

Segundo Lanier (2003), os sujeitos desfrutam da experiência estética visual a todo momento; nós educadores não a introduzimos em nosso trabalho, mas podemos incrementar o conhecimento imagético que já está constituído em cada um.

"[...] uma imagem personifica um significado que é, ao mesmo tempo, transitório e intimamente ligado a qualquer pintura, propaganda de roupas, seqüência de computação gráfica ou filme pós-moderno". (FREDMAN, 2005, P. 126).

Nesse sentido, faz-se necessário uma alfabetização em leitura de imagem, ou seja, uma orientação para que possamos compreender, interpretar e construir conceitos sobre o que estamos apreciando. O olhar deve ser educado para investigar as minúcias, para perceber pelo sentido da vista.

De acordo com Hernandez (2000, p.133):

[...] as imagens são mediadoras de valores culturais e contém metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual.

Assim, somos parte de uma cultura visual de cunho interdisciplinar, que busca referenciais na arte, na história, na antropologia entre outras áreas do conhecimento humano, e não se organiza a partir de autores, fatos, ou obras, mas sim em relação a seus significados culturais.

[...] fazemos parte da cultura visual e estamos inundados por uma extraordinária variedade de imagens e, sobretudo, de imaginários visuais. Essa forma de aproximação dos objetos visuais implica colocar em segundo plano a crença de que o valor estético dependa de uma resposta universal e que esta resposta esteja representada pelos membros mais "sofisticados" da comunidade (*Ibidem*, p.133).

Hernandez (*Ibidem*, p. 134) explica a noção de Cultura Visual: "[...] a noção de cultura visual corresponde às mudanças nas noções de arte, cultura, imagem, história, educação, etc. produzidas nos últimos 15 anos e está vinculada à noção de "mediação" de representações, valores e identidades".

Hernandez (*Ibidem*) desenvolveu propostas para organizar a compreensão da cultura visual centrada em projetos que tinham como parte de sua metodologia a leitura

de imagem. Estas propostas instigavam o aluno a pesquisar, refletir e debater sobre arte registrando todo o processo no portfólio, o qual era constantemente retomado para a avaliação. Seu método abarca desde a descrição até a interpretação e parte basicamente de três perguntas referentes a(s) obra(s) escolhida(s) que são: O que foi pintado pelo pintor? De que falam essas obras? O que podemos estudar e aprender a partir de uma pintura?

O objetivo do trabalho de Hernandez (*Ibidem*), é ensinar a olhar esteticamente, aprendendo a utilizar procedimentos de representação e interpretação.

A leitura é uma ação que envolve o caráter cognitivo e afetivo de cada ser humano, porque, quando lemos atribuímos significados, realizamos esta prática com todo nosso repertório, lemos como somos e com o que temos. A leitura está permeada por todas as nossas experiências anteriores, porque trata-se, de um ato sensível e de descoberta, que envolve a minha forma de ler o mundo e a forma como o autor do texto lido lê e expressa o seu mundo.

Segundo Novaes (1988), ver é uma ação que abarca dois processos cognitivos o intelecto com a razão e o sensível com o sentido do que e como se vê.

Merleau Ponty (2005) observa que ver é um processo complexo e sensível, e por isso, precisamos aprender a ver:

[...] o mundo é o que vemos e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo. No sentido de que, em primeiro lugar, é mister nos igualarmos, pelo saber, a essa visão, tomar posse dela, dizer o que é nós e o que é ver, fazer, pois, como se nada soubéssemos, como se a esse respeito tivéssemos que aprender tudo (*Ibidem*, p. 16).

Assim, será preciso compreender a forma como cada pessoa lê e se relaciona com as imagens, pois esta leitura está intrinsecamente ligada a nossa identidade e a memória afetiva, dos fatos que lembramos e de como lembramos, com o que associamos e o valor que damos a esta memória.

Por exemplo, a primeira televisão a cores, a lembrança da tela dos primeiros computadores pessoais (PC 386), de uma fotografia de família retocada a mão, a ilustração de um livro, um filme são elementos da nossa memória afetiva visual, são

lembranças e tudo que vemos e veremos agora e no futuro partirão destas experiências, para que se construam novos conceitos e se estabeleçam novas leituras, isto é, uma pequena introdução do que é a leitura de imagem.

Pillar (1999, p 13) considera a relação do sujeito que observa e o objeto observado da seguinte maneira:

[...] o observável tem sempre a marca do conhecimento, da imaginação de quem observa, ou seja, depende das coordenações do sujeito, das estruturas mentais que ele possui no momento, as quais podem modificar os dados.[...] o que o sujeito apreende em relação ao objeto depende dos instrumentos de registro, das estruturas mentais, das estruturas orgânicas específicas para o ato de conhecer disponíveis naquele momento.

A leitura de imagem deve ser uma prática de apreensão de mundo, dinâmica, viva e sensível, porque, assim se inicia a compreensão e a construção do pensamento visual. Logo, ler uma imagem é uma experiência sensível e criadora, de pensar e repensar o mundo criticamente.

Pillar (*Ibidem*, p. 12) nos explica que: "[...] a leitura de uma imagem seria a leitura de um texto, de uma trama, de algo tecido com formas, cores, texturas, volumes".

À medida que, nos damos conta que estamos observando, estabelecendo relações e comparando uma foto, imagem ou pintura com o nosso repertório é nesse momento que estamos procedendo a leitura da obra visual.

"Ao ler, estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento a cerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos" (*Ibidem*, p. 12).

Ostrower (2004) propõe uma leitura de imagem com um grande número de ilustrações, enfatizando as análises e as relações entre os aspectos formais e expressivos.

Aristóteles (1975) observa que os seres humanos sentem prazer em olhar para as imagens que reproduzem objetos. A contemplação instrui e induz a discorrer sobre a forma como estabelecemos relações afetivo-cognitivas com as imagens.

Como podemos perceber, na atualidade toda imagem pode ser lida como um tipo de texto, como nos explica Manguel (2001, p. 27-29):

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas , atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável [...] Quando tentamos ler uma pintura, ela pode nos parecer perdida em um abismo de incompreensão ou, se preferirmos, em um vasto abismo que é uma terra de ninguém, feito de interpretações múltiplas.

A multiplicidade relatada pelo autor se refere à idéia de que uma obra de arte não está terminada ao ponto de se tornar fechada em si mesma, e enquanto forma artística permite diferentes formas de ler e de se atribuir significados. Assim, poderemos acrescentar a nossa forma de ver e a nossa opinião para que a obra continue viva.

Segundo Parsons (1992), ocorre com o leitor de imagens um processo de desenvolvimento estético, conhecido como seqüências de modos de ver, isto é, uma organização do conjunto de idéias que os sujeitos utilizam quando observam uma imagem. Este processo abrange quatro tópicos utilizados na leitura das imagens:

- 1) o tema (incluindo as idéias acerca da beleza e do realismo);
- 2) a expressão das emoções (sentimentos);
- 3 o meio de expressão, a forma e o estilo (o material com o qual o artista trabalha);
- 4) a natureza dos juízos (o juízo estético existe em todas as análises das obras de arte, é um prolongamento da nossa experiência com a arte).

Igualmente, na educação as imagens são muito recorrentes, a escola tem imagens espalhadas por todo o prédio, para sinalizar, para ilustrar ou para comunicar as atividades e os conteúdos que estão sendo trabalhados. O livro didático está repleto de imagens. Os professores usam cartazes, fotos, filmes e internet, todos esses meios são icônicos. Da mesma maneira, os alunos vivem intensamente rodeados de ícones imagéticos dentro e fora do ambiente escolar.

Portanto, a leitura de imagem deve ser uma experiência sensível e comum a todas as áreas do conhecimento humano para desvelar o sentido, o formal e o contexto do que se lê. Além disso, os professores das diversas áreas e os alunos precisam vivenciar experiências estéticas na linguagem não-verbal como forma de educar o olhar, não pela via do olhar sem ver (MARTINS, 2010), sem querer investigar; de maneira imediatista, mas pela sensibilidade de descobrir sobre a forma e o conteúdo do que e como se vê. Para tanto, é preciso começar a leitura por algumas perguntas a si mesmo: O que posso associar a imagem que estou tentando ler? Qual é o contexto em que foi construída? Qual será o seu significado no contexto em que está sendo exibida? Quem é o autor? O que mais eu vejo?

1.6 O professor reflexivo

Como se estabelece o diálogo entre os diferentes tipos de registro e o conceito de Professor Reflexivo?

O portfólio e o *blog* de caráter pedagógico podem responder esta pergunta, porque, permitem procedimentos de pesquisa-ensino que se articulam ao esforço reflexivo do professor para desempenhar e compreender sua prática.

Professor reflexivo é um conceito que está sendo amplamente discutido desde a década de 90, atualmente consistindo até certo modismo. Porém, a validade desta discussão se relaciona a um paradigma orientador da formação a ser oferecida ao professor, tanto na sua graduação, quanto na formação contínua, ambas marcadas, de modo geral, por tradicionalismos e tecnicismos que ignoram a reflexão e enfatizam a reprodução de práticas e transmissão de conteúdos. Com compreensão dos problemas da sociedade atual urge discutir a formação para a vivência reflexiva na prática docente.

Garrido (2000) esclarece que: "professor reflexivo" é um termo introduzido na área educacional a partir das idéias de Donald Schön em seu livro *The Reflective Practitioner* de 1983, no qual o autor inicia uma investigação sobre a prática profissional que é implícita aos métodos artísticos ou intuitivos que alguns sujeitos trazem para certas situações de instabilidade e conflito de valores.

"O profissional reflexivo é consciente do que e do porque faz. Dá sentido e leva em consideração as consequências de sua ação. Ação lúcida, não rotineira, atenta, sensível. Ética e coerente, pois procura equacionar meios e fins" (GARRIDO, 2000, p. 6).

Segundo Alarcão (2005, p. 41), a noção de Professor reflexivo se baseia na:

[...] consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nessa conceitualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Dessa maneira, professor reflexivo é aquele que investiga sua prática, que busca entendê-la e aprender com ela, que tem nas teorias da educação e no registro o alicerce para o exercício reflexivo.

No entanto, Pimenta (2002, p. 18,19) observa que existe uma diferença entre "reflexivo" enquanto adjetivo próprio do ser humano e "professor reflexivo" como conceito:

Todo ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem. Então, por que essa moda de "professor reflexivo"? De fato, desde os inícios dos anos 1990 do século XX, a expressão "professor reflexivo" tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Nesse sentido, o termo "Professor Reflexivo" está inserido num movimento teórico de compreensão do trabalho docente pela epistemologia da prática, como forma de se construir conhecimentos através da problematização e da reflexão sobre a ação.

Sobre a gênese desse movimento Pimenta (ibid., p. 19) observa que:

Como professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA) até 1998, Donald Schön realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais e valendo-se dos seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, propõe que a formação de profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que se supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas.

Assim, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Na prática pedagógica todo professor desenvolve saberes sobre a docência, porém este conhecimento necessita de constante reavaliação, sob o risco da repetição mecanizada de metodologias e práticas do ensino. Cada classe de alunos é sempre uma situação nova, e a cada situação o professor precisa rever o seu pensamento sobre o ensino-aprendizagem.

A par disso, Contreras (2002, p. 107, 108) nos explica que:

Conforme sua prática fica estável ou restritiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissional que lhe permite confiar em sua especialização. Porém, à medida que os casos reflitam diferenças, ou lhe criem dúvidas [...]. Seu conhecimento profissional acumulado e tácito se mostra insuficiente para dar conta deste caso e são outros os recursos que irá utilizar. Necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para a qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória.

A esta discussão Garrido (2000, p.6) acrescenta que:

No desempenho profissional há um conhecimento tácito que vem à tona diante de situações surpreendentes ou problemáticas. Nestes casos, voltamonos para o que estamos fazendo, perguntando-nos como estamos tentando resolver os problemas e que critérios poderíamos estar usando para tomar

nossas decisões. Quando nos detemos para examinar, reestruturar ou dar novo significado às situações, inventando novas formas de pensar e de equacionar os problemas, estamos refletindo na ação (*reflection-in-action*). E essa reflexão faz aflorar o nosso conhecimento-na-ação (*knowing-in-action*).

A partir do registro pode-se iniciar a problematização e mudar o que for preciso na prática, buscar e/ou criar novas respostas para situações novas; a prática reflexiva é um tornar a ver, procurando detalhes, sutilezas e fundamentos para se entender os caminhos trilhados. Dessa forma, procuramos compreender a reflexão crítica e fundamentada do professor como propulsora de mudanças no processo de ensino-aprendizagem capaz de transformar a prática e conduzir a autonomia docente.

No entanto, será necessário sublinhar que:

[...] deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta (PIMENTA, 2002, p. 24).

Garrido (2001, p. 138) nos explica que:

A reflexão ganha dimensão "crítica" na medida em que não se esgota nas questões disciplinares e didáticas, mas abrange aspectos relacionados às condições institucionais do trabalho e da profissão docente, às formas de gestão escolar, aos mecanismos sociais de poder e exclusão.

Portanto, a singularidade da articulação entre postura reflexiva, saberes docentes e problemas do cotidiano escolar nos leva a considerar as implicações históricas sociais e culturais que perpassam o trabalho docente.

Dessa maneira, a atitude reflexiva deve ultrapassar os muros da escola e dos problemas imediatos para encontrar contextos mais amplos e discutir escola e educação no âmbito da sociedade.

1.6.1 Reflexão referente à ação docente

A reflexão referente a ação docente é um pensamento meticuloso, ético e dialético sobre a realidade dos problemas que se apresentam na prática pedagógica. É a tomada de consciência sobre o fazer. Segundo Sacristán (1999, p. 28): [...] "a prática é entendida como atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade".

Para a compreensão, deste conceito, será preciso reconhecer o "conhecimento tácito do professor", isto é, o conhecimento na ação, que agrega à forma de ensinar, valores, conceitos e hábitos adquiridos por meio da experiência, representa um momento privilegiado de formação e construção de conhecimento. No entanto, ao surgirem novos problemas, o que estava arraigado e constituído como um saber da docência não consegue mais dar respostas, apontar outras direções, assim começa no interior desse reconhecimento a reflexão na ação (Pimenta, 2002).

Segundo Further (1976, p. 26), a reflexão na ação deverá ser: "[...] crítica no sentido de que não vai pensar dogmaticamente o que deve ser a educação, mas vai pouco a pouco, refletir sobre a educação a partir dos problemas que já existem na ação".

A expressão reflexão-na-ação se configura em grande desafio aos profissionais. Schön (2000, p. 32) a descreve da seguinte maneira:

Quando aprendemos a fazer algo, estamos aptos a executar seqüências fáceis de atividade, reconhecimento, decisão e ajuste sem ter como se diz, "que pensar a respeito". Nosso ato espontâneo de conhecer-na-ação geralmente nos permite dar conta de nossas tarefas. No entanto, nem sempre é bem assim. Uma rotina comum produz um resultado inesperado, um erro teima em resistir a correção, ou, ainda que ações comuns produzam resultados comuns, há algo nelas que nos parece estranho , porque passamos a vê-las de uma outra maneira. Todas essas experiências, agradáveis, contém um elemento de surpresa. Algo não está de acordo com nossas expectativas. Em uma tentativa de preservar a constância de nossos padrões normais de conhecer-na-ação, podemos responder à ação colocando-a de lado, ignorando seletivamente os sinais que a produzem. Ou podemos responder a ela através da reflexão e temos duas formas de fazê-lo.

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranqüilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de "parar e pensar". [...] podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, diante do

qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação.

A reflexão na ação é um aprendizado que o professor se propõe de maneira consciente, como uma característica do trabalho investigativo sobre a docência, que ocorre quando o docente já se inclui como uma variável significativa do processo de ensino-aprendizagem. Esta reflexão é um ato avaliativo que nasce do desejo do professor de mudar alguma coisa em seu trabalho. Então, o seu olhar começa a se educar e a sua percepção se volta para o fazer de modo a extrair suas questões e inquietações, da própria prática. Ele começa a se observar e pensar sobre a ação algo como: por que faço isto e não aquilo, ou, por que decidi por este conteúdo e metodologia e não outro?

A reflexão como qualidade da boa prática, como mecanismo de análise e melhoria da mesma, como exercício para a formação e o aperfeiçoamento dos professores resgata o ensino do âmbito das práticas improvisadas, da técnica de valor universal para qualquer situação prática, da tecnologia assentada em leis científicas externas ou do mundo da submissão passiva às normas ditadas pela burocracia. Mas diante de tudo e antes de mais nada, a reflexão é uma exigência para a explicitação perante si mesmo – e perante os demais, se necessário – dos motivos que orientam a ação, para que sejam contrastados com as normas de comportamento aceitável. Nesse a reflexibilidade é apresentada como o exercício da razão no esclarecimento dos fins e dos desejos pessoais e coletivos para avaliá-los e decidir a favor de um determinado compromisso. É preciso essas duas dimensões da reflexão: a que supõe o exercício da capacidade cognitiva para analisar, esboçar e avaliar as ações em contextos determinados, e sua utilidade moral para discernir o valor e o significado que possuem (Sacristán, 1999, p.45).

Além disso, Sacristán (*Ibidem*, p.50) observa a gênese do pensamento sobre a ação da seguinte maneira:

O primeiro indício de pensamento "em" e "sobre" a ação educativa aparece no decurso de sua realização como a possibilidade de tomar consciência sobre o que o sujeito faz. Sem a experiência, não pode haver pensamento. Surge como eco que pode ser percebido como algo que representa o que fazemos, graças ao qual podemos estabelecer algum tipo de controle sobre nossas atividades. Mais ou menos preciso, com graus variáveis de consciência e estruturação, todos temos esse conhecimento de nossas ações. O conhecer, o pensar, são consubstanciais à ação, e todos os seres humanos têm conhecimentos sobre suas ações. Se as realizam automaticamente, a consciência pode ficar não manifestamente explícita para o agente, mas é possível recobrá-la potencialmente. O primeiro significado que deve ser contemplado na relação entre teoria e prática é o de sua indefectível

proximidade e coexistência no plano da subjetividade, no sentido de que o pensamento é uma peculiaridade reflexiva da ação. Somos reflexivos porque adquirimos consciência do que fazemos.

Este pensar sobre a ação é uma capacidade cognitiva peculiar que na compreensão de Penteado (2008a, p. 109) se desdobra em:

[...] em diferentes tipos de pensamento aqui sistematicamente apresentados como: o pensamento constatativo que registra os fatos; pensamento crítico, que estabelece relações entre os fatos constatados entre si e com seu entorno ou contexto; o pensamento reflexivo, que, como o fenômeno físico de reflexo, se volta para os fatos constatados e apreendidos em suas relações, de maneira intervencionista transformadora.

A prática docente é, então, considerada momento de formação e pesquisa, na qual a reflexão na ação torna-se primordial condição para que o docente compreenda o seu fazer e o contexto no qual está inserido, lhe possibilitando re significá-lo e construir conhecimentos novos para atuar em situações de incerteza.

A partir de estudos referendados em Schon (1983, 2000), Gómez (1992), Sacristán (1999), Garrido (2000), Alarcão (2001, 2005), Pimenta e Ghedin (2002), destacamos três níveis de pensamento em relação à ação:

- 1) reflexão na ação pensamento desencadeado no instante complexo da ação concreta, sobre o conhecimento que está implícito nesta ação. Trata-se de importante instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói conhecimentos tácitos.
- 2) reflexão sobre a ação pensamento retrospectivo sobre o que ocorreu, com distanciamento da ação, permite avaliar e planejar novas ações, buscar referências e compreensões para potencializar novas reflexões na ação.
- 3) reflexão sobre a reflexão na ação meta-reflexão, refletir sobre a reflexão, operação mais abstrata e complexa do que as anteriores, caracterizando-a como uma atividade de entendimento gerador de conhecimentos potencializadores de intervenções transformadoras.

Dessa maneira, esse processo reflexivo demanda "ações qualificadas" que se diferenciam das práticas rotineiras (Dewey, 1976, Hatton; Smith, 1995, Rodgers, 2002), que podem ser entendidas como procedimentos de pesquisa, ações critico investigativas na postura do professor em relação a seu fazer, que lhe permite maior compreensão e condições para reorientá-la e transformá-la.

Não obstante, a escola como instituição democrática e aprendente deve levar em consideração a reflexão abrangente e pertencente ao coletivo, sob o risco de acontecer um tipo de reflexão rasa e de forma individualizada, ou de um pequeno grupo de professores, perdendo de vista o contexto e o apoio da comunidade. Será preciso reconhecer a reflexão crítica como produto de um trabalho pedagógico organizado e que está institucionalmente histórica e socialmente situado.

Libâneo (2002) ressalta que é tarefa das ciências humanas promover a reflexão compartilhada sobre as próprias representações e possibilitar a compreensão ampla das representações dos outros. É imprescindível assumir um processo de construção compartilhada de conhecimento com base em valores comuns e práticas de procedimentos consensuais entre os sujeitos envolvidos no processo educacional institucional escolar.

A comunidade escolar passa a realizar um papel de canalizar as forças vivas da sociedade, fazendo parcerias com as organizações públicas e privadas, assim como com os sindicatos, as igrejas, as associações de bairro e outros, tendo em vista o desenvolvimento de um ensino, pesquisa e formação de qualidade, comprometido com a construção de uma sociedade igualitária, democrática e não excludente.

Essa visão supera os antigos paradigmas da educação, a concepção de escola e os objetivos da educação que se concentravam apenas num conjunto de conhecimentos eruditos, especializados e apresentados de maneira distante do cotidiano escolar.

Assim, a reflexão crítica se relaciona a uma perspectiva mais humana, complexa, e enriquecedora da experiência educativa e do processo de desenvolvimento profissional do professor e da formação do cidadão nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental.

1.6.2 Professor-pesquisador

Professor-pesquisador é o professor crítico-reflexivo, um profissional que se engaja no procedimento investigativo sobre sua docência com o intuito de transformá-la ética e criticamente. "Todo professor-pesquisador é necessariamente um professor reflexivo" (PENTEADO, 2008a, p.112).

Entretanto, será preciso observar que:

[...] nem todo "professor-reflexivo" é um "professor-pesquisador". E isto acontece quando, depois de elaborar um delicado diagnóstico dos problemas do ensino o professor detem-se na elaboração de hipóteses interpretativas que atribuem ao "outro" – o "outro" aluno, o "outro" família do estudante, o "outro" governo, etc. – as mazelas do ensino, e aí se detém. Como se a atuação docente não contasse como parte do problema. Já o "professor-pesquisador" é aquele que inclui a docência como uma das variáveis a ser considerada, problematizada, transformada. [...] o professor-pesquisador é aquele que ao ensinar, pesquisa o seu ensino; toma o conhecimento sobre o ensino e sobre a prática docente como cerne do seu ofício (*Ibidem*, p.112).

No caso deste estudo, é o professor que está aprendendo a pesquisar sua prática por meio dos diferentes tipos de registro, e que inserido num processo de reflexão na ação e sobre a ação, se reconhece como uma das variáveis do ensino e da aprendizagem.

De acordo com Miranda (2006, p. 135): "[...] o professor pesquisador centra-se na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor". Miranda (2006) enfatiza ainda, que o professor reflexivo é, essencialmente, um professor investigador, porque só ele é capaz de analisar sua prática, identificar os problemas e formular hipóteses que possam dar conta das novas situações emergentes do cotidiano escolar.

A par disso, qual a relação entre professor pesquisador e professor reflexivo?

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes (conceitos) diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um

professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise (Nóvoa, 2001²⁶).

Logo, professor-pesquisador é aquele que estabelece um pensamento crítico e uma atitude pesquisadora e intervencionista em relação a sua prática. Observa a realidade da sala de aula por outro ângulo, isto é, para além do conhecimento tácito e consegue responder, reflexivamente, aos problemas que surgem no cotidiano escolar. É o professor que se qualifica e aprimora sua prática pedagógica pelos procedimentos de pesquisa, que permite aos alunos expressarem o seu próprio pensamento por meio de um diálogo reflexivo recíproco para que, dessa forma, o conhecimento e a cultura possam ser criados e recriados.

Portanto, percebe-se a importância da formação contínua que ofereça ferramentas e subsídios da pesquisa-ensino como referenciais à formação de um professor reflexivo pesquisador, isto é, de um profissional crítico, capaz de analisar sua própria prática, com condições de aprimorá-la e de construir teoria a partir dela.

1.7 Pesquisa ensino

Como se faz pesquisa na sala de aula?

O que desencadeia a investigação sobre a docência é o desejo de transformação da prática pedagógica, assumida como processo de autoria e autonomia. O ser desejoso de compreender e melhorar o próprio fazer é quem buscará o esclarecimento e a inovação sobre metodologias e práticas.

Segundo Sacristán (1999, p. 36), esse desejo de mudança é importante porque:

o desejo de mudança pode ser fundamental para manter o otimismo pedagógico e superar o determinismo estrutural[...]o fatalismo que se aninha nas crenças populares, para neutralizar derivações interessadas de certo uso abusivo da biologia inata que se renova ou para combater qualquer pensamento único que inexoravelmente profetiza o curso da história. É um apoio para a esperança porque nos introduz no reino daquilo que é projetado. Em todo desejo de mudança social, em toda pretensão de melhorar os indivíduos, aparece o apelo à educação — esperança que é também um estímulo para a responsabilidade.

Entrevista concedida para a TVE Brasil em 13/09/2001, disponível em; http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acessado em: 06/05/2008.

Dessa maneira, toda transformação de métodos e práticas tem uma raiz sensível no desejo de mudar, de fugir da estrutura pré-estabelecida e frustrante. E ao estudar suas maneiras de lidar com a informação, o conhecimento e a construção de conceitos, consegue por meio de num esforço intelectual articular teoria e prática.

Neste estudo para compreender, tais procedimentos, trabalharemos com a pesquisa-ação na modalidade de pesquisa-ensino.

Assim sendo, cabe buscar o conceito de Pesquisa-Ensino:

Denomina-se pesquisa-ensino a pesquisa realizada durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência. Essa atuação visa a vivência de condutas investigativas no exercício da docência, que permite exercê-la como um processo criativo do saber docente.

Como tal, abrange uma interação docente, do professor com seus alunos, mediada pelo saber escolar, e que é simultaneamente assumida como interação de pesquisa indagativa, problematizadora do ato de ensinar (PENTEADO, 2008 a, p. 108).

A pesquisa-ensino envolve processos de estudo, de investigação e de compreensão e de transformação de práticas que rejeitam a inércia do tecnicismo e a mecanização do ato de ensinar. Traz o movimento e o deslocamento das certezas ao cotidiano escolar e propicia uma mobilização dos professores em exercício da docência para investigar e rever seus métodos e concepções sobre o ensino e a aprendizagem.

Segundo Penteado (*ibidem*, p. 108), a pesquisa ensino propicia:

[...] um tipo de relação dos alunos entre si, com o conhecimento e com o professor, adequado ao ensino de uma conduta investigativa diante do real e do que se afirma sobre o real, introduzindo todos os envolvidos no processo no exercício de autonomia intelectual e na sociedade de socialização do conhecimento, que vai, desse modo, sendo aprendido como sempre parcial, sempre em construção.

A pesquisa-ensino é uma ação que envolve a relação professor-aluno-escola, em que, todos estão envolvidos em um processo de comunicação que ocorre na escola,

lócus de trocas culturais e de construção e re-significação de saberes, é também a relação sócio-pedagógica passa a ter o professor como pesquisador do fazer docente e como mediador entre os alunos e o conhecimento, não mais como o único detentor do saber. "Avançar rumo a um ensino que tenha a escola como um local de trocas culturais efetivas e profícuas entre os sujeitos do processo de educação escolar, entendido como um processo de comunicação, passa a ser a tônica" (PRIZENDT, 2001, p. 110).

Logo, o docente que passa a ter uma conduta investigativa de pesquisa-ensino tem oportunidade de construir diferentes olhares sobre a sua prática, porque se torna mais perspicaz, procura na teoria esclarecimentos de fenômenos observáveis em seu fazer; e propõe intervenções no processo educacional. Tendo assim, no seu objeto de estudo, a docência, fonte para a autonomia e autoria, e desenvolvimento de seu processo profissional.

1.8 Formação contínua de professores.

A formação contínua em serviço²⁷, garantida pela LDBEN 9394/96, deve ser compreendida como condição para o professor continuar aprendendo e ser produtor de conhecimentos em sua comunidade escolar, com condições de influenciar e propor mudanças no ensino requeridas pela sociedade. Autores como Nóvoa (1991), Freire (1991), Mello (1994), Perrenoud (1998), Mizukami; Herneck (2002) e Gadotti (2003) defendem que esta idéia é primordial para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, emancipação e valorização docente no atual contexto educacional.

No entanto, ser propositor da própria formação contínua exige que o docente distingua uma formação "informativa" (de base tecnicista e tradicional, que recebeu ao longo da história, que foram denominadas como: "reciclagem", "treinamento", "capacitação", dentre outras), baseada na transmissão de conhecimentos que ignorava o professor como variável fundamental e peculiar do processo de ensino-aprendizagem

http://www.portal.mec.gov.br, acessado em: 22/02/2008.

_

Por formação em serviço entende-se o processo permanente e sistemático de atualização de um profissional, tendo em vista o desenvolvimento de novos saberes advindos da produção de conhecimento e da divulgação cada vez mais rápida desse conhecimento pelos meios de comunicação. A necessidade permanente de atualização não significa, contudo, que a formação continuada se construa tão somente por meio da acumulação de cursos. Ela deve comportar uma relação essencial e estreita com a dimensão da prática no cotidiano da escola. Guia do programa pro-Gestar I – Portal do MEC. disponível em:

escolar, de uma formação "comunicacional", baseada na problematização de suas relações sócio-pedagógicas e na construção contextualizada do conhecimento sobre a prática docente.

Marin (1995), Prada (1997), Carvalho e Simões (1999) reforçam a idéia da necessidade de uma apurada e constante análise dos termos utilizados nos cursos de formação em serviço, como: "reciclagem", "treinamento", "aperfeiçoamento", "capacitação", entre outros. Por que, no entendimento dos autores, "reciclagem" tem sentido de descartável, geralmente relacionada a cursos rápidos de atualização de conhecimentos descontextualizados e sem aprofundamento. "Treinamento" sugere moldar comportamentos, adquirir habilidades por repetição, apenas tornar-se apto para determinada tarefa. Um outro termo, "aperfeiçoamento" pode significar tornar capaz, habilitar (adquirir maior grau de instrução), tornar perfeito. "Capacitação", traz uma idéia pejorativa em seu conceito, adquirir "capacidades para", e pode ser pensado como tornar capaz mediante um curso, concepção mecanicista e que não considera os saberes construídos pelos professores.

Conforme esclarecido na introdução desta tese, adotamos o conceito de "formação contínua" que tem a escola como *lócus* de formação em serviço e produtora de conhecimentos. Consideramos as diferenças conceituais de educação, de política educacional e de formação em serviço, e principalmente as diferenças entre "formação continuada" e "formação contínua", de acordo com as idéias dos autores a seguir.

De acordo com Cunha (2003, p.368), o conceito de formação continuada compreende:

[...] iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.

Azambuja (2011) explica que o termo "continuada" remete a idéia de tempo descontínuo e a propostas formativas descontextualizadas da prática, que não consideram os saberes da docência. Além disso, a qualidade desta formação depende da gestão e do aspecto político-pedagógico e estrutural das Secretarias de Educação.

Collares; Moyses; Geraldi (1999, p. 209-212) observam que:

Adjetivar como "continuado" um processo educacional é já admitir uma certa concepção de educação. Para aqueles que compreendem – e reduzem – a educação à formação intelectual, e concebem esta como o domínio do conjunto de conhecimentos [...] No universo simbólico do exercício de qualquer profissão, há um conjunto de conceitos, referências, signos que resultam da prática transformadora do trabalho em busca de soluções para as questões postas pelo cotidiano. Considerando esse conjunto de respostas como saberes produzidos na prática, a educação continuada que mantém a separação entre produção e utilização de conhecimentos, entre sujeitos e conhecimentos, não só desvaloriza os saberes, mas também os sujeitos que os produzem.

[...] Embora a expressão "continuada" recoloque a questão do tempo – e nesse sentido poderia enganosamente remeter à irreversibilidade e à história – , pratica-se uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um "tempo zero". Zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história; zero porque o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar. A cada ano letivo, uma nova turma, um novo livro didático, um novo caderno intacto. Zerado o tempo, está-se condenado à eterna repetição, recomeçando sempre do mesmo marco inicial.

[...] Em contraste com a ruptura, elemento essencial da continuidade, a descontinuidade caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um "tempo zero". O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetifica-se o sujeito.

A formação continuada, de acordo com as idéias dos autores citados, impõe ao professor uma concepção pré-estabelecida de educação e política de formação que oferecem aos docentes cursos sem continuidade, à mercê de projetos, de políticas educacionais e de gestão pedagógica que desconsideram os saberes que o profissional do ensino constrói ao longo da carreira e do contexto no qual está inserido.

Na compreensão de Collares; Moyses; Geraldi (*Ibidem*, p.211): "[...] são os saberes produzidos na escola, junto com outros colegas e alunos, que iluminam e dirigem as práticas mais significativas do processo de formação social e intelectual a que se dedicam professores e alunos".

Assim, a formação contínua quando praticada e incentivada na escola poderá preparar os professores para as situações de incerteza, uma vez que as relações cotidianas escolares se tornam mais complexas a cada dia, e o professor precisa

desenvolver ações reflexivas e de autonomia sobre as suas práticas (Correia e Matos, 2001).

Além disso, a formação contínua tem o potencial de:

Promover explicitamente o desenvolvimento de redes relacionais funcionalmente desadaptadas, relativamente às relações de trabalho instituídas de forma a que elas induzam uma racionalidade comunicacional, isto é, uma racionalidade construída na troca entre as diferentes linguagens do trabalho que, no caso do trabalho docente, subentende uma troca entre as diferentes linguagens e concepções disciplinares do trabalho (*Ibidem*, p. 22).

Segundo Azambuja (2011), a formação contínua permite melhorar tanto as relações de trabalho entre professores, quanto o próprio trabalho pedagógico que passa a produzir, buscar e trocar conhecimentos diferentes dos habitualmente constituídos.

Na concepção de Hypolitto (2003, p. 290): "A formação contínua visa levar o professor ao conhecimento dos fatos pedagógicos, capacitando-o continuamente para o enfrentamento do cotidiano da sala de aula – cada vez mais complexo e desafiante".

Entretanto, Rodrigues e Esteves (1993) advertem que a formação contínua não é, em si mesma, a solução para os problemas educacionais no âmbito político pedagógico, ainda que permita novas perspectivas para a qualificação do trabalho docente e para a qualidade do ensino-aprendizagem.

Do mesmo modo, Pimenta (2002, p. 21,22) considera que:

[...] a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação [...]. A partir da valorização da pesquisa e da prática do processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escola).

Imbernón (2001, p 48, 49) afirma que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes [...] realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente o seu trabalho. A orientação para esse

processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Também, no pensamento "Freiriano" encontramos suporte para uma nova concepção de formação com o conceito de "Inacabamento do ser", processo ontológico e de conquista da autonomia. Segundo Freire (2002), o homem não é um ser perfeito, mas inconcluso e deve ser consciente dessa condição e se inserir num processo de educação permanente:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude, mas ainda, fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997, p. 20).

Nesse sentido, o pensamento que orienta a formação em serviço deve ser reestruturado criticamente; não se pode insistir na idéia de oferecer apenas instrução ou só informação ao professor, mas oportunidades e condições pra que ele possa desenhar e redesenhar o próprio processo de "formação contínua".

Além disso, 3 aspectos devem ser observados:

Primeiro, a formação contínua não pode ser entendida como um curso para suprir lacunas de "formação inicial deficitária" e que acaba por discriminar essa categoria profissional, como considera Nóvoa (1998, p. 34):

Os professores encontram-se, hoje, perante vários paradoxos. Por um lado, são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Segundo, repensar a complexidade da prática docente, em função mesmo de cada situação de ensino ser uma configuração única e peculiar para a qual é preciso criar respostas específicas. "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (FREIRE, 1991, p. 58).

De acordo com Mizukami e Herneck (2002), os motivos que levam os professores a se envolverem e aproveitarem melhor a formação em serviço é a relação com suas necessidades específicas do ensino, ou seja, os problemas da prática profissional. A tendência atual sobre esta formação considera como importante tanto os diversos conhecimentos indispensáveis à tarefa de ensinar algo, quanto as experiências do professor, fruto de sua vivência e enfrentamento de situações do cotidiano, ou seja, situações concretas do processo de ensino e aprendizagem específicos.

Dessa maneira, será essencial ponderar quem são os sujeitos para os quais as propostas de ensino são pensadas, o que sabem, como aprendem, como os professores ensinam, e as condições em que realizam seus trabalhos. Trata-se de formação em serviço inserida nas experiências reais de ensino dos professores, e acontecendo em suas salas de aula.

Terceiro, é preciso que a "variável" professor seja considerada e que o professor se considere como esta variável em sua dimensão de sujeito aprendente e significador do processo de ensino ((MIZUKAMI E HERNECK 2002), (PENTEADO e GARRIDO, 2010)).

É preciso compreender as situações de ensino em sua singularidade, incompatível com propostas de cursos em pacotes fechados, tão comum nas Secretarias de Educação, seja na instância municipal ou estadual, ignorando diferenças e peculiaridades.

Mizukami e Herneck (2002, p.316) nos advertem sobre esses pacotes instrucionais formativos com conteúdos e procedimentos pré-estabelecidos:

Esses cursos, geralmente, partem de um pressuposto de necessidades de aprendizagens comuns a todos os docentes e a todos os contextos. Uma das críticas que se faz a eles refere-se ao fato de serem propostas externas às escolas, nem sempre correspondendo às suas especificidades imediatas. Parte também do pressuposto de que a docência se resume à transmissão/ensino de saberes construídos pelos outros. Não consideram, via de regra, os professores como profissionais que possuem e constroem saberes, mas apenas como executores de planos/programas/saberes construídos pelos

outros. A forma como esses profissionais aprendem ou o que aprendem de todo o conjunto de saberes que lhes são transmitidos usualmente não faziam parte dos estudos no campo da formação docente e tampouco eram considerados pelos elaboradores de políticas públicas educacionais. Os saberes produzidos por esse profissional em situações concretas de ensino e aprendizagem, no contato com os alunos e com os colegas, a fundamentação e o conhecimento sobre os processos de aprender a ensinar são desconsiderados quando se assume que a aprendizagem docente é caracterizada essencialmente pela aplicação de conhecimentos e que o ensino se reduz a um processo de transmissão-recepção de tais conhecimentos.

No entanto, não podemos nos esquecer dos fatores que dificultam a aprendizagem dos professores nos diferentes tipos de cursos. Segundo Garcia (1999), nem todas as experiências resultam em aprendizagens, e como resultado de não aprendizagens pelas pessoas adultas, temos três aspectos:

- 1) a presunção, que ocorre quando a pessoa pensa que já sabe o ensinado;
- 2) desmotivação, falta de perspectiva em relação a própria formação;
- 3) recusa da oportunidade de aprender.

Assim, pensar hoje na formação contínua é estabelecer um diálogo com as hipóteses que os professores têm sobre o ensino e a aprendizagem, procurar saber como problematizam a prática pedagógica, e assim criar uma proposta integrada ao seu trabalho, que implique em mudanças na prática, que façam sentido para eles.

Perrenoud (1998), Garcia (1999), Mizukami e Herneck (2002) trazem importante contribuição para se repensar e elaborar um processo de formação contínua docente.

Perrenoud (1998, P. 207) chama a atenção para:

^{1.} Desenvolvimento da formação contínua na própria escola, em articulação com um projeto (de pesquisa-ação, de inovação ou de formação).

^{2.} Criação de um corpo de formadores e de serviços que garantam a oferta regular de formação contínua em temas que não estejam distantes demais das

práticas profissionais, dos programas, dos modos de funcionamento específicos da escola.

3. Articulação com a formação inicial, ou seja, a formação contínua deve implicar uma forma de continuidade e de acompanhamento da primeira, cada uma delas se adaptando à evolução da outra e do sistema.

Igualmente Garcia (1999) observa que a formação contínua deve estar baseada na teoria, na demonstração, na prática e no acompanhamento das propostas, para que tenham possibilidades de colaborar para as mudanças no ensino e que auxiliem o desenvolvimento profissional docente. É necessário considerar que os professores são sujeitos do processo de ensino e portando devem ser ouvidos, participar dos projetos como propositores e não executores.

Será importante considerar as bases da profissionalização docente:

[...]não se limitando apenas a cursos centrados em conteúdos ou nas destrezas. A mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem, sob tal perspectiva, ser entendidos no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional [...] Os cursos de formação contínua devem estar atrelados a formação da escola como um todo: [...] os programas incorporem em seus conteúdos de ensino conhecimentos que possibilitem aos professores compreendê-los, possibilitando reflexões ligadas ao cotidiano de suas salas de aula e ao contexto social, econômico e cultural da escola. Tais programas precisam falar a linguagem da escola, facilitando o diálogo no grupo e o desenvolvimento de um clima favorável à aprendizagem (MIZUKAMI e HERNECK, 2002, p. 319,322).

Gadotti (2003, p. 31) contribui para essa discussão destacando que a formação em serviço deve ser compreendida como espaço crítico-reflexivo e de troca de experiências com o objetivo de aprender a solucionar problemas da prática em conjunto e não como mera aprendizagem de novas técnicas ou de inovações pedagógicas:

[...] A nova formação permanente inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática. Examinando as teorias implícitas, estilos cognitivos, preconceitos (hierarquia, sexismo, machismo, individualismo, intolerância, exclusão...). Como diz Paulo Freire "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática". E essa reflexão crítica não se limita ao seu cotidiano na sala de aula pois, como diz Francisco Imbernón a sua reflexão "atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas".

Nesse sentido, deve-se realçar a importância da troca de experiências entre pares, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho: "Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o

outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos".

Os autores nos oferecem subsídios para repensarmos a formação contínua quanto ao local, tempo/horário e formato, para que aconteça como epistemologia da prática pedagógica, garantindo assim, o direito dos professores à continuidade de sua formação crítico-reflexiva, e aos alunos a qualidade do ensino-aprendizagem.

Com base nesses subsídios é que procuramos desenvolver a presente pesquisa.

CAPÍTULO 2

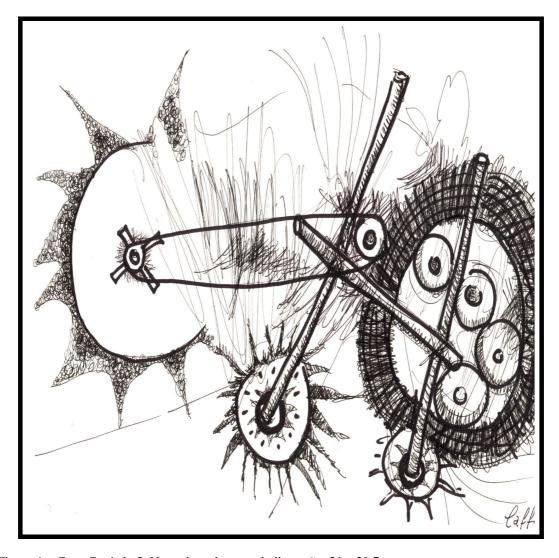


Figura 4 - Capa Capítulo 2. Nanquim sobre papel, dimensão: 21 x 29,7 cm

Autor: Antonio Caffi, 2011

93

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

"Tem de todas as coisas. Vivendo, se aprende; mais é só a fazer outras

maiores perguntas."

(Guimarães Rosa-Grande Sertão: Veredas)

2.1 Contextualizando o objeto de estudo.

Esta pesquisa tem por foco a formação contínua do professor reflexivo

pesquisador com o uso do portfólio.

Integrando a área das Ciências Humanas, a pesquisa em educação tem tratado o

problema do conhecimento e sua função social como alavanca para as grandes

transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais.

Nessa perspectiva, será preciso inquirir como o professor em sua prática docente

investigativa, constrói conhecimento, ensina e também aprende na atual sociedade, que

sociedade é esta e como se caracteriza.

Na contemporaneidade, o professor desempenha suas ações em um contexto de

globalização, de novas tecnologias e de grande circulação de informação em diferentes

tipos de textos, que o coloca diante de situações novas e instigantes.

Desta maneira, situar histórica e socialmente a prática docente é ponto

fundamental para ampliar a compreensão sobre o objeto de estudo desta pesquisa.

Porque a relação sujeitos da educação escolar/conhecimento é complexa. O objeto de

estudo é observado e analisado num determinado tempo, lugar e meio social. Há a

necessidade de contextualizar em qual sociedade, em qual cultura e tempo histórico esta

investigação se desenvolve.

A escola precisa estar atenta ao movimento atual de globalização e

informatização. É fundamental que dialogue com diferentes interlocutores e possua uma

identidade própria criada pelos alunos, professores, coordenação, Direção e equipe de

apoio de escolar. A participação de todos com objetivo comum de construir conhecimento a partir de suas escolhas, dará a legitimidade à identidade da comunidade escolar junto a sociedade tecnológica.

A sociedade contemporânea é marcada por mudanças e rupturas nas relações de trabalho, espaço-tempo, e na disponibilidade de informações via comunicação em tempo real. Os avanços nas Tics, a formação das grandes redes mundiais de computadores, a crise do capitalismo e o neoliberalismo são fatores que transformam todas as esferas da vida social, cultural e educacional, desenhando assim, o cenário da globalização.

Desde o final do século XX foram vários os autores que buscaram conceituar este fenômeno social tecnológico e comunicacional. A profusão de nomenclaturas é considerável, tais como: sociedade em rede (Castells, 1999), Sociedade do Conhecimento (Tofler, 1990), Sociedade Informática (Schaff, 1995), e nos termos da União Européia: Sociedade da Informação, do conhecimento e da aprendizagem²⁸.

Para ampliar este diálogo, consonante ao objetivo deste texto, buscamos autores como: Boaventura Santos (1994), Gadotti (2000, 2005), Kenski (2003), Porto (2001), Hargreaves (2004), Assmann (2007) e Levy (1996,1998) para esclarecer como se processa no atual contexto a cultura, a educação, a formação inicial e contínua de professores.

Estes autores discutem o paradigma social-educacional e tecnológico emergente sob diferentes olhares e enfoques teóricos distintos, porém o ponto em comum é o trato ao conhecimento no mundo globalizado como fonte de valor e poder, que por meio da tecnização e informatização reestruturam as relações de trabalho, de tempo-espaço, relações sociais, culturais e educacionais.

Segundo Boaventura Santos (1994), a época em que entramos é de grande turbulência, de desequilíbrios e regulações precárias, uma época fractal, com mudanças de escala imprevisíveis e irregularidades difíceis de conceber dentro dos nossos parâmetros, ainda euclidianos. Um período de transição paradigmática no plano epistemológico e no plano societal. De acordo com Gadotti (2000), vivemos um tempo de expectativas, perplexidades e crises de paradigmas.

_

²⁸ União Européia – Livro Verde – disponível em: http://europa.eu/documentation/official-docs/green-papers/index_pt.htm, acessado em 13/03/2010.

Nessa mesma tendência, Porto (2001) sublinha que os sujeitos educativos estão vivendo atualmente verdadeiros desafios e incertezas, uma constante revisão de saberes e práticas.

Para Manuel Castells (1999), o atual fenômeno revela uma estrutura social específica formada por diversos níveis da experiência humana e pelos processos econômicos tecnológicos, culturais e políticos, denominada por ele como "Sociedade em Rede". Na verdade, ela não chega a substituir o modo de produção capitalista, mas lhe dá nova face e modo de desenvolvimento, com conseqüências à todas as instituições sociais. A sociedade em rede está baseada no paradigma econômico-tecnológico que se traduz em novas práticas sociais e em alterações da própria vivência do espaço e do tempo com parâmetros da experiência social.

Como vemos, a contribuição de Castells encontra um novo viés para a reflexão sobre os contornos de uma sociedade globalizada e centrada no uso e na aplicação da informação. Castells (*Ibidem*), nos adverte que será preciso compreender tais mudanças introduzidas em nosso padrão de sociabilidade em razão das transformações tecnológicas e econômicas que fazem com que a relação dos indivíduos e da própria sociedade sofram alterações consideráveis.

Gadotti (2005) observa que a sociedade em rede, ao mesmo tempo, em que é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, é também uma sociedade de novas exigências para a escola, o currículo, o professor e o aluno.

De outra maneira, Tofler (1990) defende a idéia de que é impossível separar o novo sistema de meios de comunicação do sistema de criação de riqueza. Assim, este autor, pensa o conceito de Sociedade do Conhecimento como estrutura social que valoriza a informação como fonte de riqueza e dominação.

Tofler (*Ibidem*) discute, ainda que a superação dos problemas relacionados com a maneira pela qual o conhecimento é disseminado na sociedade, passa pela intersecção dos sistemas educacionais com os sistemas de meios de comunicação e pelo desenvolvimento de atitudes, interatividade, mobilidade, conversabilidade, conectividade, ubiquidade e globalização.

Nesse mesmo sentido, Hargreaves (2004) observa que a sociedade do conhecimento precisa da instituição escolar para que a sociedade aprendente se concretize de forma humana, criativa e solidária; nessa sociedade em transformação o

conhecimento é recurso flexível e em constante transformação, na qual os educadores, passam a ter novos objetivos e competências a desenvolver para conseguir dar conta de construir um sistema de ensino dinâmico e includente.

Schaff (1985) conceitua o paradigma social como Sociedade Informática. O autor tem uma visão de futuro de incertezas; para ele nas três últimas décadas do século XX, a sociedade vivenciou uma experiência dinâmica e revolucionária proporcionada pela microeletrônica na qual as possibilidades de desenvolvimento são enormes, como também os contratempos ligados a elas, uma vez que, as transformações científicotecnológicas interferem na produção, nos serviços e conseqüentemente, nas relações sociais.

Schaff (*Ibidem*), ainda, nos adverte que apesar dos avanços tecnológicos, se não houver ação política de entidades governamentais e não-governamentais, e da sociedade como um todo, uma consequência possível para a Sociedade Informática será a exclusão digital, dividindo quem tem acesso, daqueles que estão a margem da tecnologia.

Percebemos como o pensamento de Schaff de 1985 é pertinente na atualidade para compreendermos os processos históricos e as consequências das transformações tecnológicas para os aspectos políticos sociais, econômicos e as novas relações sociais via rede na primeira década do século XXI.

No cerne da discussão sobre as transformações do final do século XX e início do século XXI, a União Européia utiliza os seguintes termos: Sociedade da informação, Sociedade do Conhecimento e Sociedade da Aprendizagem, indicando diferentes destaques no olhar analítico e na proposta sócio-pedagógica. Assmann (2007, p. 18,19) interpreta tais conceitos da seguinte forma:

[...] as mutações no mundo de hoje ressaltam três choques básicos: o choque da sociedade da informação, o choque da mundialização e o choque da civilização científica e técnica. É a esse fenômeno complexo que se referem os diversos nomes: sociedade da informação (S I), sociedade do conhecimento (knowledge society), sociedade aprendente (learning society; em francês societé cognitive).

A sociedade da informação denota um ranço de apego tecnicista ao código binário (bits). Sociedade do conhecimento é terminologia mais rica. O conhecimento e não os simples dados digitalizados — é e será o recurso humano, econômico e sócio-cultural mais determinante na nova fase da história humana que já se iniciou. Com a expressão sociedade aprendente pretende-se inculcar que a sociedade inteira deve entrar em estado de aprendizagem e transformar-se numa imensa rede de ecologias cognitivas.

Sobre as possibilidades do desenvolvimento do conhecimento e da cultura, na contemporaneidade, Pierre Levy (1996, 1998) estuda a inteligência coletiva, o ciberespaço e a cibercultura, observa as mutações na forma de cognição, sociabilidade, produção e circulação de informação.

Os conceitos trabalhados por Levy de inteligência coletiva, ciberespaço e cibercultura possibilitam apreender o significado do virtual, do espaço e da inteligência na atual sociedade.

Diante dessas idéias, surgem novos interesses, necessidades e exigências à todos os segmentos sociais. O ato político pedagógico do professor de pesquisar a própria prática é histórica e socialmente situado. De acordo com Paulo Freire (1974), o ensino é uma prática sócio-cultural, pois se concretiza na relação professor/aluno, refletindo a cultura e os contextos a que estão inseridos. Assim, o registro e a docência investigativa são como malhas que se tecem na sociedade contemporânea, criando e recriando significados e formas de aprender e de ensinar.

Do mesmo modo, novas exigências trazem crises de paradigmas sobre o que é conhecer, o que é aprender e como ensinar na atual sociedade. Trata-se de um desafio que a escola deve encampar em suas discussões de planejamento, HTPC e reuniões de pais, para que o acesso a *web* possa contribuir para a formação dos sujeitos mais humanos e críticos de sua condição, com perspectivas de mudar a própria formação e engendrar a semente de uma sociedade mais justa.

Por outro lado, não podemos pensar que só o computador ou a conexão com a rede mundial de computadores resolverá os problemas ou atenderá plenamente aos anseios da comunidade escolar. "Na escola de nada adianta ter computadores sem um projeto político-pedagógico. O projeto de informática deve estar associado ao projeto pedagógico da escola" (Gadotti e Romão, 2004, p. 16).

Do mesmo modo, Kenski (2003, p. 15) acrescenta que: "[...] não basta capacitar professores e adquirir equipamentos tecnológicos sofisticados para ter um melhor ensino. É preciso que se façam reformas estruturais na organização da escola e no trabalho docente".

Nesse sentido, a instituição escolar ao repensar seu papel social não poderá entender que só a quantidade ou o fato de possuir o computador a livrará da exclusão digital, ou será uma solução redentora dos seus problemas.

A escola desterritorializada no *blog*, e com uma identidade construída em conjunto, conseguirá solapar as velhas formas e contribuirá para a construção de outros mundos possíveis além da teia globalizada. A escola blogada ao definir sua identidade usufruirá de várias oportunidades, tais como: ampliação da participação social, com conseqüente formação política para o exercício da cidadania, além de aprimorar formas de comunicação interna e externa à comunidade escolar, debatendo e discutindo com outras instituições sobre novas metodologias e formas de ensinar e aprender. Assim, a escola estará participando e atuando na transformação social em rede, reconfigurando o processo escolar, o papel do professor, a formação contínua docente e a produção e a disseminação do conhecimento.

2.2 Tipo de pesquisa

A proposta de trabalho que estamos desenvolvendo tem a escola como *lócus* de formação e pesquisa, lugar privilegiado, onde se tecem ações qualificadas, problematizadoras e investigativas sobre o ensino. Identificamos assim, nosso estudo como pesquisa-ensino, uma modalidade específica da pesquisa-ação, como já elucidamos ao longo deste trabalho.

Portanto, este estudo é de natureza eminentemente qualitativa. De acordo com Ludke e André (1986); Bogdan e Biklen (1994); Chizzotti (2008) a pesquisa qualitativa tem no ambiente, onde acontecem os fatos e os fenômenos a sua fonte direta de dados. Neste tipo de abordagem o pesquisador tem contato direto com pessoas, situações e fatos que se constituem em objetos de pesquisa passíveis de serem estudados meticulosamente tanto para encontrar os sentidos, quanto para interpretar os significados visíveis e latentes que as pessoas conferem a eles.

Para melhor compreensão deste fenômeno utilizaremos a pesquisa qualitativa, e também faremos uma incursão quantitativa. Mesmo que, tais procedimentos tenham suas especificidades enquanto associados a diferentes visões da realidade, não podemos afirmar que exista uma oposição, ou que se excluam mutuamente como instrumentos de

análise; na verdade se completam e podem oferecer contribuições racionais e interpretativas para a compreensão do fenômeno estudado. Como nos explicam Pope & Mays (1995, p. 42):

Os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. Embora difiram quanto à sua forma e à ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos. Pode-se distinguir o enfoque qualitativo do quantitativo, mas não seria correto afirmar que guardam relação de oposição.

Dessa maneira, proceder-se a abordagem quantitativa em relação ao número de escolas, quantidades de portfólios produzidos e a qualitativa quanto aos elementos cuja presença nos portfólios elaborados pelos docentes permitem-nos revelar propriedades dessa ferramenta aqui considerada na formação de professores reflexivos pesquisadores.

2.3 Objetivos da pesquisa

a) Objetivo Geral

Este trabalho tem como objetivo geral: analisar o portfólio, enquanto recurso de pesquisa-ensino na formação do professor reflexivo pesquisador a partir do acompanhamento da experiência de docentes em exercício da Diretoria de Ensino de Carapicuíba. Uma análise introdutória do *blog*, posto ter sido introduzido numa situação emergencial, porém sugestiva de potencialidades a serem investigadas mais profundamente em pesquisas especificamente voltadas para este fim, também não poderia deixar de ser apresentada.

b) Os objetivos específicos:

_ desenvolver a proposta de formação contínua em 3 escolas da Diretoria de Ensino de Carapicuíba, com práticas de portfólios reflexivos e de *blogs*;

_analisar como foram compiladas, colecionadas, comentadas e apresentadas as evidências do ensino e da aprendizagem no portfólio e no *blog*;

_Investigar a potencialidade do portfólio no desenvolvimento de práticas reflexivas pelos professores e relacioná-las com as potencialidades percebidas no uso dos *blogs*.

2.4 Hipótese básica

Parti da hipótese de que diante da dificuldade do professor em vencer a racionalidade técnica e mecanizada do trabalho pedagógico, que não dá conta de atender às novas situações do contexto educacional vigente tornando-o um executor de projetos massivos e massificantes. Há a necessidade de repensar a formação contínua, a partir da epistemologia da prática, do contexto no qual professores e escola se inserem, para orientar a reflexão e desenvolver saberes dos professores, a fim de que conquistem a autonomia sobre o fazer docente e a autoria das suas aulas, processos vitais para a valorização profissional, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e a recuperação da auto-estima profissional.

2.5 Problema de pesquisa

O professor da escola pública tem pouco tempo para se dedicar aos estudos, ao registro de suas práticas e à reflexão sobre o seu fazer pedagógico. Assim, torna seu trabalho mecanizado e massificante, independente do aluno real e peculiar que tem pela frente. A formação contínua docente, nesta pesquisa, precisará levar em conta as várias técnicas de registro e exercícios reflexivos sobre a prática e sobre a linguagem da informática. A falta de familiaridade com tais recursos poderá dificultar ao professor a organização e a sistematização dos próprios registros.

Portanto, é preciso que o professor disponha de espaço/tempo reconhecido para esse trabalho. O que já vem acontecendo na DER Carapicuíba com as orientações de formação contínua sobre os procedimentos e os potenciais do registro.

Dessa maneira, será fundamental investigar o papel dos registros docentes e de que maneira propiciam o exercício da observação e do registro sobre a ação. Para tanto, a pergunta central será: de que maneira os portfólios e os *blogs* em processo de formação contínua em serviço, enquanto ferramenta de pesquisa-ensino poderão contribuir para que o professor possa simbolizar, representar, registrar e aprender a partir de sua própria prática pedagógica a transformá-la?

2.6 Perguntas de pesquisa

Nossas perguntas de pesquisa decorrentes do processo de formação contínua realizado, são as seguintes:

- 1) De que linguagens (escrita, fotográfica, desenho, entre outras), o professor alvo dessa pesquisa se serve na organização de portfólios ?
- 2) Que relação se pode observar entre diferentes tipos de linguagens utilizadas pelos professores na organização de portfólios e *blogs* e os processos de reflexão, autoria e autonomia profissional e desenvolvimento profissional docente?
- 3) Que diferenças no desenvolvimento profissional e no desempenho do professor, no que se refere ao uso do portfólio e do *blog* foi possível observar?
- 4) Quais são as contribuições e os limites constatados no uso do portfólio e do *blog* no desenvolvimento profissional docente ?

2.7 Escolas selecionadas e sujeitos da pesquisa: caracterização e contextos

2.7.1 Escolas selecionadas

Foram selecionadas 3 escolas, de um grupo de 11 com as quais estávamos trabalhando em 2007, para um acompanhamento neste estudo por três anos, a fim de observarmos como se daria o exercício da reflexão docente sobre a prática a partir da formação contínua com o uso de portfólios.

Os critérios para tal seleção foram:

- 1) Escolas que estavam produzindo portfólios desde 2006, constatado no levantamento que antecedeu a esta pesquisa;
- 2) Escolas que se interessaram pelo processo de desenvolvimento de portfólios reflexivos teoricamente fundamentados, a partir da observação dos problemas da prática (em 2007);
- 3) Escolas que possuíam maior número de docentes produzindo portfólios em diferentes áreas do conhecimento.

2.7.2 Seleção dos sujeitos da pesquisa

Para a realização deste estudo, selecionamos 15 professores efetivos de 3 escolas da Diretoria de Ensino de Carapicuíba, abrangendo duas cidades da Grande São Paulo, Carapicuíba e Cotia, das áreas de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias – LCT (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física) e Ciências Humanas e suas Tecnologias – CHT (História e Geografia). Os critérios desta escolha se devem a quatro fatores:

- 1) Maior número de registros da prática produzidos por estas áreas do que outras, conforme os dados coletados em 2006;
- 2) Freqüência dos professores às sessões de formação contínua sobre registro que iniciamos em 2007;
- 3) Professores que já produziam portfólios de forma espontânea e se interessaram em participar deste estudo;
- 4) Professores e equipes pedagógicas (Direção, Coordenação e Supervisão) que se interessaram em participar e a contribuir com este estudo.

Os sujeitos desta pesquisa, e suas respectivas escolas e características encontram-se no quadro a seguir:

	EE Sup. Paulo Idevar Ferrarezi - Escola 1				EE Celso Pacheco Bentim – Escola 2				EE Prof ^a Erotides Ap ^a Oliveira - Escola 3						
Disciplina/área	Dados pessoais - sujeitos			Dados pessoais – sujeitos				Dados pessoais – sujeitos							
	Nome e formação	idade	Tempo no magistério	Tempo na escola	Séries que leciona	Nome e formação	idade	Tempo no magistério	Tempo na escola	Séries que leciona	Nome e formação	idade	Tempo no magistério	Tempo na escola	Séries que leciona
Arte	Nadia, Sup. Comp. – Ed. Art.	28	6	4	5 a 9 ª série	Rodrigo,Sup. Comp. – Ed. Art.	40	11	8	5 a 9ª série	Claudia, Sup. Comp. – Ed. Art.	40	12	9	5 a 9ª série
Líng. Port.	Cássia, Sup. Comp. Port/ing	35	12	8	5 a 9 ª série	Regina, Sup. Comp. Port/Ing	37	14	8	5 a 9 ª série	Marcia, Sup. Comp. Port/Ing	30	7	4	5 a 9 ª série
Ed fís.	Julia, Sup. Comp EF - pós grad. Lato sensu	26	3	3	5 a 9 ª série	Ângelo, Sup. CompEF	27	4	4	5 a 9 ª série	Elaine, Sup. Comp EF pós grad. Lato sensu	42	5	4	5 a 9 ^a série
Hist.	Lima, Sup. Comp. Hist/Geo	51	23	15	5 a 9 ª série	Roberto, Sup. e Pós Grad. – mestrado e doutorado em hist.	50	18	10	5 a 9 ª série	Paulo, Sup. Comp. Hist.	59	5	3	5 a 9 ª série
Geo	Joana, Sup. Comp. – Geo	47	19	15	5 a 9 ^a série	Jorge, Sup. Comp Geo	49	27	10	5 a 9 ^a série	Silvio, Sup. Comp Geo	38	8	3	5 a 9 ^a série

Quadro 1 - Características de formação e dados pessoais dos sujeitos da pesquisa²⁹ - por escola. Obs.: Sup. Comp. = Superior completo.

Conforme o exposto na tabela 1, a distribuição desse grupo por tempo de experiência no magistério é a seguinte:

Tempo de experiência no magistério	Número de professores
Até 10 anos	7
De 11 a 15 anos	4
De 16 a 27 anos	4
Total	15

Quadro 2 - Tempo de experiência e número de professores

²⁹ Neste estudo optamos pela troca de nomes dos professores sujeitos para manter o sigilo de pesquisa.

-

Este mesmo grupo distribui-se pelas seguintes faixas etárias:

Faixas etárias	Número de professores
De 20 a 29 anos	3
De 30 a 39 anos	4
De 40 a 49 anos	5
De 50 a 59 anos	3
Total	15

Quadro 3a - Faixa etária dos professores

Somando-se a idade dos professores, o tempo de magistério e o tempo na escola temos:

Soma de:	Escola 1	Escola 2	Escola 3
Idades dos professores	187	203	209
Tempo de magistério	63	74	37
Tempo na escola	45	40	33

Quadro 3b - Soma de tempo

A escola 3 contava com professores na faixa etária entre 30 a 59 anos; com tempo de magistério entre 5 a 12 anos e com menos tempo na escola entre 3 a 9 anos.

A escola 2, contava com professores mais jovens, entre 27 e 50 anos, em relação a escola 3; com tempo de magistério entre 4 e 27 anos, e com mais tempo na escola entre 4 a 10 anos em relação a escola 3.

A escola 1, contava com professores mais jovens do que as escolas anteriores, no computo geral entre 26 a 51 anos, com um tempo intermediário de magistério entre 3 a 23 anos.

Os professores dessas 3 escolas são todos efetivos, com curso superior completo na área na qual atuam, sendo 8 mulheres e 7 homens, com jornada de trabalho de 20 a 40 horas/aula incluindo a HTPC. Pós graduados temos: dois com especialização *Lato-Sensu* em suas respectivas áreas de conhecimento e 1 com mestrado e doutorado.

Vale ressaltar que o ensino superior foi implantado, recentemente nestas duas cidades, o que reforça a necessidade da formação contínua e a prática da pesquisa como forma de emancipação do professor e incentivo a evolução profissional.

2.7.3 Caracterização das escolas

Escolhemos para a realização dessa pesquisa três escolas³⁰ de Ensino Fundamental pertencentes à Diretoria de Ensino de Carapicuíba, sendo duas situadas em Carapicuíba e uma em Cotia. Nestas unidades de ensino existe uma sensibilização relacionada à humanização e valorização docente, da sua prática pedagógica e do seu desejo de transformá-la e de buscar novos caminhos. Estes profissionais voluntariamente buscam alternativas para solucionarem os problemas cotidianos de sua prática independente de leis, decretos ou imposições.

Descrevemos a seguir, informações sobre o prédio, a organização, a equipe escolar, os alunos atendidos, os materiais e os recursos disponíveis dessas escolas onde atuam os sujeitos dessa pesquisa.

Escola 1: "Escola Estadual Supervisor Paulo Idevar Ferrarezi", considerada uma das mais carentes da nossa região; se localiza na "Vila Municipal", município de Carapicuíba. Esta Unidade Escolar faz parte do programa "Escola de Tempo Integral" – ETI. Localiza-se na Rua Sebastião Pereira Machado, 31, telefone 011 4184 4733.

A escola atende as primeiras séries do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série e o Ensino Fundamental II de 5^a a 9^a série e também a EJA³¹; em 2 períodos: matutino, das 07h30 min às 16h00, com as turmas de primeira a quarta série do Ensino Fundamental, junto com as turmas de 5^a a 9^a série. A EJA no período noturno, das 19h30 às 23h00.

³⁰ Nos demais capítulos utilizaremos a denominação Escola 1, 2 e 3 ao nos referirmos às escolas que participam desta pesquisa.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

No período de 2006 a 2009 a escola manteve o atendimento ao Ciclo I e ao Ciclo II do Ensino Fundamental, não foram observadas grandes alterações quanto a quantidade e características dos alunos.

A escola neste ínterim, teve a seguinte composição: Diretora Maria Silvia dos Santos; Vice Diretor(a) Elisabeth Buck Sebastião; Professoras Coordenadora do Ciclo I: Sandra Cristina Franco Silva Mira; Professora Coordenadora Ensino Fundamental II: Dinailde Fratone Costa; Supervisor de Ensino: Márcia Maria Brandão Santos, quantidade professores de Ciclo I: 8, E. F. II 32.

O corpo discente contou com: 181 alunos de primeira a quarta série Ciclo I EF, 186 de 5^a a 9^a série do EF e 216 alunos de EJA.

As dependências da escola: 18 salas de aula, sala de direção, coordenação, secretaria, biblioteca, sala dos professores, sala de informática com 10 computadores, pátio, quadra coberta, banheiros, cozinha e refeitório. Equipamentos: DVD, Televisor de 29 polegadas, receptor de satélite e antena parabólica, computadores, retroprojetor e aparelhos de som.

Escola 2: "Escola Estadual Celso Pacheco Bentim" atende a comunidade do bairro Vila Silviania, localizada na Estrada Pequiá, 129 – Carapicuíba, Telefone 011 4187 3612. A escola trabalha com as primeiras séries do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série e o Ensino Fundamental II de 5ª a 9ª série, e também o Ensino Médio 1ª a 3 ª série. Funciona em 3 períodos: o matutino, das 07h30 min às 12h00, com as turmas de primeira a quarta série do Ensino Fundamental; o vespertino, das 13h às 17h30min., com as turmas de 5ª a 9ª série e o noturno, das 19h30 às 23h00, com as turmas de Ensino Médio.

No segundo semestre de 2006, a escola atendia apenas as turmas de 1ª a 4ª série no período da manhã e tarde, e o Ensino Médio à noite; as turmas de 5ª a 9ª série foram atendidas nos anos de 2007 a 2009 no período vespertino, conforme a demanda da comunidade mantendo números estáveis de 4 a 6 classes com 40 a 45 alunos.

Durante o período da pesquisa a equipe da escola teve a seguinte composição: Diretor: Sérgio Araújo Leite; Vice-Diretores: Neide Maria Balassoni e Marli Aparecida da Silva de Oliveira; Professoras Coordenadoras do Ciclo I: Sonia Aparecida Lopes e Adriana de Lima Ferreira; Professora Coordenadora Ensino Fundamental II e Ensino Médio: Lucinéia Gomes; Supervisor de Ensino: Regina Aparecida Paulino e 70 professores, sendo 38 de Ciclo I e 32 de Ensino Fundamental II e EM.

O corpo discente contou com: 1023 alunos de primeira a quarta série Ciclo I EF; 281 de quinta a oitava série Ciclo II EF e 224 de primeira a terceira série do EM.

A escola compreende: 19 salas de aula, sala de direção e coordenação, secretaria, sala dos professores, sala de vídeo, sala de informática com dez computadores, biblioteca, banheiros, cozinha, refeitório e quadra poli esportiva. Equipamentos da escola: DVD, Vídeo Cassete, Televisor de 29 polegadas, receptor de satélite e antena parabólica, computadores, retroprojetor e aparelhos de som.

Escola 3: "Escola Estadual Professora Erotides Aparecida de Oliveira", atende a comunidade do bairro Jardim Japão na região de Caucaia do Alto no município de Cotia – São Paulo. Localizada a Rua Maria Quitéria, 1, telefone 011 4611 0973. Esta escola se situa na divisa de Cotia e São Roque e é uma das mais distantes da Diretoria de Ensino.

A escola atende Ciclo II Ensino Fundamental, Ensino Médio e a EJA. Funciona em três períodos: manhã das 07h30 min às 12h00, com as turmas de 5^a, 6^a e 7^a série do EF, tarde das 13h00 às 17h00, com as turmas de 7^a, 8^a e 9^a do EF e 1^a e 2^a série do EM,

noite das 19h00 às 22h40min, com as turmas de EJA 1° 2° e 3° termo e 1ª, 2ª e 3ª do EM.

A composição da equipe escolar: Diretora: Emilia Célia Nunes Ribeiro; Vicediretor: Agnaldo Gomes Inácio; Professoras Coordenadoras: Adriana Aparecida Tenório e Marilza Ferreira; Supervisor de Ensino: Irene Aparecida de Bairos, 40 professores do Ensino Fundamental II e EM e 4 da EJA.

Quantidades de alunos de 5^aa 9^a série do EF: 469, Ensino Médio: 207 e EJA: 120.

A escola possui 8 salas de aula, sendo que o refeitório e o pátio formam um único bloco, há uma sala para a secretaria e direção, outra muito pequena dividida entre sala dos professores e coordenação, banheiros e quadra poli esportiva coberta. Não há sala de vídeo. O equipamento é deslocado para as salas de aulas quando necessitam de recurso áudio-visual, os livros da biblioteca ficam na sala dos professores num armário. Equipamentos da escola: DVD, tv de 29 polegadas, receptor de satélite, antena parabólica, computadores e dois aparelhos de som pequenos.

2.7.4 Contexto da pesquisa

A Diretoria de Ensino de Carapicuíba é formada por duas cidades da região metropolitana de São Paulo: Carapicuíba e Cotia, como se apresentam no mapa a seguir:

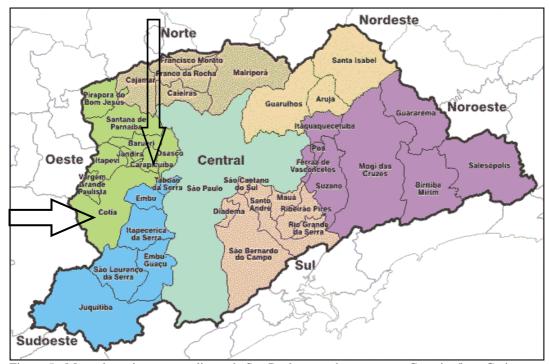


Figura 5 - Mapa da região metropolitana de São Paulo, com destaque para Carapicuíba e Cotia Fonte: <a href="http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.carapina.com.br/capitais/sao_paulo/images/rmsp_regiao_sao_paulo.gif&imgrefurl=http://www.carapin, acessado em 02/10/2010

Carapicuíba tem limites com os municípios de Osasco, Barueri e Cotia, cortada pela Rodovia Castelo Branco ao norte, a oeste pelo Rodo-anel Mario Covas e ao sul pela Rodovia Raposo Tavares. Tem área territorial de 34, 967 km² e população estimada em 388.532 habitantes³².

Carapicuíba foi comarca da cidade de Barueri até 1965, isto refletiu no desenvolvimento do município nos aspectos políticos, sociais e educacionais. A cidade só oferecia o ensino primário, para dar continuidade aos estudos os alunos na época se deslocavam para as cidades vizinhas. As escolas de segundo grau somente surgiram em meados dos anos 70, o ensino superior mais recentemente, entre 2003 e 2004, com a FATEC e as faculdades de letras, administração e pedagogia.

Do ponto de vista sócio-político os investimentos em Carapicuíba demoraram a acontecer. Desde a emancipação política até recentemente foi considerada "cidade dormitório", berço da COHAB e dos loteamentos ilegais sem infra-estrutura. Esta situação só se reverteu no final dos anos 80 com impulso do comércio e do setor bancário; novos empregos foram gerados e a cidade começou a se transformar. Com o

³² Dados do IBGE – 2008. Disponível em: <u>www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm</u>?, acessado em 14/06/2009. Carapicuíba em território é 10 vezes menor do que Cotia e em população é 2 vezes maior.

Rodo anel em 2002 ganhou novos estímulos ao crescimento, apesar de continuar como uma das cidades mais carentes do estado de São Paulo.

Por outro lado, Cotia é uma cidade com história e geografia bem diferentes de Carapicuíba. Sua área territorial é de 323.891 km², população de 172.823 habitantes³³. Cotia é reconhecida como cidade desde 19 de dezembro de 1906³⁴. A economia é bastante variada com destaque para o setor agrícola e industrial.

Cotia faz divisa ao norte com Carapicuíba, Jandira e Itapevi, ao sul com São Lourenço da Serra, a oeste com Ibiúna, São Roque e Vargem Grande Paulista, a leste com São Paulo, Osasco, Taboão da Serra, Itapecerica da Serra e Embu.

A partir de 1910, Cotia passou a desempenhar o papel de fornecedora de alimentos, carvão combustível, madeira para construção e tijolos, a que deve a caracterização de suburbio agrícola. Em 1913, a cidade começa a receber os primeiros imigrantes japoneses que deram origem a uma evolução técnico-rural, com a Cooperativa Agrícola de Cotia, no bairro do Moinho Velho, que logo se tornaria uma empresa poderosa e reconhecida em todo estado de São Paulo. As indústrias se instalaram ao longo da Rodovia Raposo Tavares.

Na questão do ensino Cotia mesclou à tradição das escolas de fazenda, particulares, estaduais e municipais. O ensino superior também é recente na cidade; as primeiras faculdades de letras, administração e pedagogia surgiram a partir de 2001.

2.8 Procedimentos de pesquisa

Antecedentes:

Após o momento em que constatamos o uso espontâneo de portfólios por professores de 32 escolas, no segundo semestre de 2006, utilizamos os dados levantados para iniciarmos a formação contínua em serviço em março de 2007.

Esclarecemos, ainda, que tal processo contínua/pesquisa "não" foi planejado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP); a iniciativa partiu deste

³³ Conforme dados do IBGE 2008. Disponível em: <u>www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm</u>?, acessado em 14/06/2009.

³⁴ Conforme Lei Estadual nº 1030. Disponível em: <u>www.legislação.sp.gov.br</u>, acessado em 14/06/2009.

PCOP de arte da Diretoria de Ensino da Região de Carapicuíba com a colaboração dos professores, Professores Coordenadores, Supervisores e Diretores, atuando como pesquisador-professor em três escolas desta Diretoria.

2.8.1 Procedimentos de formação contínua

Focaremos, neste item, os procedimentos que utilizamos no decurso do processo de formação contínua para que se possa compreender como esta ocorreu em colaboração entre o pesquisador professor formador com os professores, pesquisadores das escolas. Os procedimentos foram:

- formação contínua planejada a partir dos problemas da prática dos professores na realização de portfólios espontâneos, constatados inicialmente pela pesquisa de campo realizada no segundo semestre de 2006;
- 2) nove encontros de 8 horas cada, de março de 2007 a outubro de 2009 (3 em 2007, 3 em 2008 e 3 em 2009), compreendendo sessões de formação contínua, reuniões de acompanhamento em cada uma das 3 escolas e uma reunião de encerramento na Diretoria de Ensino de Carapicuíba;
- 3) leitura de imagens educação do olhar do professor;
- 4) oficinas para desenvolver portfólios e *blogs* exercícios práticos com diferentes tipos de registro, tais como fotos, desenhos, textos, gráficos, entre outros; prática do registro como recurso de pesquisa-ensino e suporte da reflexão docente; estudo da teoria sobre o uso e a montagem de portfólios;

- 5) orientações de como registrar, quando e porque selecionar material para um portfólio reflexivo;
- 6) exercícios reflexivos de escrita e re-escrita observando os problemas da prática;
- 7) *feedback* dos registros dos professores para planejamento das intervenções e re planejamento de ações;
- 8) discussão e problematização da prática pedagógica exercícios reflexivos e incentivo à pesquisa docente;
- orientações para o uso das ferramentas de informática e internet para uso no blog;
- 10) orientação semanal do pesquisador professor formador via *blog* a partir do segundo semestre de 2008;
- 11) pesquisa e estudo de autores que abordam as grandes questões que orientam esta investigação e o processo de formação contínua;
- 12) troca de informações e idéias com os Professores Coordenadores para organização e redirecionamento do processo de formação contínua.

No quadro 4³⁵ a seguir, apresentamos as quantidades e os totais de horas que trabalhamos nas sessões de formação contínua sobre registro nas 3 escolas no período de 2007 a 2009:

-

 $^{^{\}rm 35}$ Este quadro de formação será explicitado no capítulo 3 desta tese.

Ano	Formação contínua	Totais
		em
		horas
2007	3 sessões de 8 horas	24
		horas
2008	3 sessões de 8 horas	24
		horas
2009	3 sessões de 8 horas	24
		horas
Totais	9 sessões de 8 horas	72
		horas

Quadro 4 - Sessões de formação contínua nas escolas

2.8.2 procedimentos de leitura de imagens

Para trabalhar com portfólios reflexivos o professor deve trabalhar com outras linguagens, além da oral e da escrita, a que de modo geral se atêm as práticas docentes. Para tanto será necessário encaminhar considerações sobre o papel das linguagens artísticas em sua formação.

Referenciados no trabalho de Robert Ott (2003) que criou os sistemas de apreensão de imagem e de leitura crítica denominados: "Thought watching" e "Image Watching" e do método de Abigail Housen (2003), sobre os "níveis de desenvolvimento de fruição de imagens", elaboramos um procedimento de leitura de imagens fixas, que utilizamos na formação em serviço que desenvolvemos³⁶, focada em aspectos formais e interpretativos, com o objetivo de educar o olhar do professor, a partir da interpretação da forma e do conteúdo imagético para a prática investigativa reflexiva.

1º Observar:

- 1) olhar rapidamente por um segundo e depois esconder a imagem;
- 2) escrever sobre o que você viu (o que consegue lembrar);
- 3) olhar mais uma vez e verificar a correspondência entre a imagem e as suas anotações;
- 4) manusear e observar com mais atenção as imagens escolhidas (faça uma rodada com as imagens; deixe cada pessoa pegar e olhar);

³⁶ Nos capítulos 1e 3 desta tese descrevemos como foram desenvolvidas as leituras de imagens com os professores sujeitos desta pesquisa.

5) estabelecer relações com o que você já conhece (fotografias, desenhos e filmes). A imagem que você está trabalhando neste exercício se parece com alguma fotografia, filme ou desenho que você tenha visto antes, qual?

A resposta a pergunta anterior poderá ser utilizada nas próximas etapas.

2º Descrever:

Fixe a imagem na parede. Elabore um registro por escrito abordando:

- 1) o que é?
- 2) o que está fazendo?
- 3) em qual lugar acontece?
- 4) em qual época?
- 5) observe e descreva como são as: cores, linhas e formas.

Este registro escrito é parte fundamental do trabalho, porque orientará a leitura da imagem e enriquecerá o processo de interpretação e de produção de conhecimento com a linguagem escrita.

3º Significado:

Qual significado você atribuiria a esta imagem?

Discuta com um colega sobre o que cada um entendeu como significado desta imagem.

4º Contextualizar:

Agora é o momento de você professor revelar:

1) o nome do fotógrafo ou artista;

- 2) a data, e o local na qual a obra foi realizada;
- 3) o contexto histórico em que a obra foi produzida.

5° Fazer:

Este momento será imprescindível ao processo de construção de conhecimento por meio da imagem, porque aprendemos melhor quando reconstruímos a experiência com o objeto de estudo.

O diálogo inter-linguagens artísticas poderá ampliar horizontes e construir novos sentidos pela qualidade da vivência e da possibilidade da dimensão criadora e contribuirá dessa forma para a educação sensível e estética.

Portanto, esta etapa não deve ser entendida como a última, mas como parte da proposição artística que poderá desencadear outros fazeres sensíveis e estéticos. Uma linguagem dialogará com a outra. Pode ser que no decorrer deste exercício, o professor e os alunos tenham necessidade de se expressarem em uma linguagem sonora ou dramática-gestual, o que dependerá muito das qualidades, das interações e da mediação que o professor realizou com os alunos a partir da leitura da imagem.

2.8.3 Procedimentos de coleta de dados

Coleta de dados - observação direta intensiva

a) Recolhimento de portfólios de 5 professores de cada escola, em dois momentos-chave em 2007, após as primeiras sessões de formação contínua, e em 2008, para conhecermos como as idéias dos professores, suas reflexões e avaliações processaram-se ao longo desse período. E verificar se ocorreram ou não alterações nas abordagens metodológicas, e se estas transformaram-se em competências e construção de conceitos sobre o ensino;

b) Coleta de conteúdos nos *blogs* de cada escola em dois momentos chave: 2008 e 2009, com os mesmos propósitos anteriores.

Observação direta extensiva

- Questionário com 15 professores do Ensino Fundamental³⁷, sujeitos a) desta pesquisa, que estão realizando portfólios do ensino para que emitam suas opiniões sobre os registros e sua repercussão em sala de aula. As questões serão respondidas durante o processo de formação contínua;
- Levantamento e análise de dados via questionário sobre a escrita no b) processo pedagógico³⁸.

2.8.4 Procedimentos de análise dos dados

Nessa pesquisa procederemos a uma dupla análise:

Na primeira análise do conteúdo dos portfólios e blogs, inseridos ao longo da pesquisa; verificaremos os fatos sobre a prática de ensino e a aprendizagem dos alunos que o professor selecionou; o que a escrita docente apresentou utilizando critérios de análise da escrita; como era no inicio desta investigação, após as primeiras intervenções nos cursos de formação contínua, e no decorrer da pesquisa. Para analisar como aconteceu o processo de reflexão sobre as práticas a partir do registro, condição de conquista da autonomia e da autoria como produtores de conhecimentos, teoricamente fundamentados sobre a docência;

³⁷ Apêndice 2 ³⁸ Apêndice 3

Com o material levantado pretendemos realizar uma tabulação que conduza a uma análise dos cruzamentos determinados pelos objetivos deste trabalho e também para verificar se o professor está vencendo a racionalidade técnica por meio do processo vivenciado.

Assim, a partir das constatações observadas nos portfólios dos professores partiremos para planos mais abrangentes; iremos das singularidades para a conexão com as teorias, tanto para entendermos o fenômeno do ato de registrar do educador, quanto para esclarecermos tal prática e seu potencial educativo, à luz das idéias dos autores que investigam este assunto.

E a partir dos resultados obtidos esperamos verificar se os procedimentos de pesquisa-ensino adotados por esse pesquisador repercutiram em sua própria formação contínua.

Na segunda análise nos deteremos nos procedimentos do pesquisador professor formador, em processo de formação contínua de professores em exercício, servindo-se da pesquisa-ensino, e os conseqüentes resultados na formação contínua desse pesquisador professor.

Para proceder à análise dos portfólios, elaboramos categorias fundamentadas em autores estudiosos do portfólio, conforme quadro a seguir, que serviram para análise dos registros docentes, tendo por meta a verificação do potencial formativo de portfólios, no desencadeamento da reflexão docente sobre sua prática de ensino, em processo de formação contínua, resultando em autoria (produção de conhecimento) e em consciência de autonomia profissional.

Autores:	Idéia principal	Categorias de análise – qualidades presentes no portfólio
Alarcão (2005)	Portfólio como estratégia para desenvolver a capacidade de reflexão.	1) conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada; 2) Comentários significativamente elaborados e selecionados; 3) Organizado e contextualizado no tempo; revelador do percurso profissional.
Sá Chaves (2000, 2005)	Portfólio reflexivo e o exercício de lógica reflexiva.	três níveis de lógica reflexiva: nível 1 – descrição de episódios epistemicamente relevantes; nível 2 – reflexão sobre os fatos narrados nos episódios;_nível 3 auto-reflexão – reflexão sobre si próprio, questionando o papel e a função docente, o desempenho e as concepções sobre o ensino e aprendizagem.
Hernandez (2000)	O portfólio é um continente que apresenta várias possibilidades em educação.	1) clareza inicial dos propósitos do portfólio que reflita na aprendizagem de cada aluno; 2) revisão do conjunto da proposta da atividade docente; 3) analisar a tensão entre validade e confiabilidade que se produzem em trabalhos que possuem uma variedade tão complexa de elementos a serem levados em conta; 4) propósitos estabelecidos pelo docente e a relação que com ele estabelece o estudante em sua reconstrução do processo de aprendizagem; 5) explicita aos estudantes os critérios, o olhar que vai ser utilizado para avaliar, antes da montagem do portfólio.
Villas Boas (2007, p. 132,133)	Portfólio como avaliação do trabalho pedagógico.	sete itens de análise – a) os mediadores apresentam as reações dos professores-alunos ao uso do portfólio: "relação de amor e ódio"; b) portfólio: "o mais enriquecedor procedimento de avaliação"; c) "a gente faz o portfólio pensando em quem vai avaliar"; d) contribuições do portfólio para a formação dos professores-alunos: "transformação das crenças, valores e nossa atuação profissional"; e) entre dificuldades e facilidades: "uma dificuldade imensa de não comparar as pessoas e suas produções"; f) o mediador como coordenador do processo de construção do portfólio: "guerra

		de concepções"; g)
		necessidades/sugestões.
	Junto com seus alunos de	1) se cumpre os propósitos
Villas Boas	graduação em Pedagogia no ano	gerais; 2) se cumpre os
	de 2000, elabora critérios para	propósitos específicos; 3) se
(2007, p. 75)	avaliação dos seus portfólios.	apresenta análise do material
	avanação dos seus portionos.	-
		incluído; 4) se contém propostas
		formulações para enfrentamento das dificuldades;
		5) se apresenta textos escritos
		com correção; 6) se inclui
		reflexões sobre o processo de
		aprendizagem e avaliação; 7) se
		apresenta organização que
		facilita sua compreensão; 8) se
		foi construído ao longo do
		semestre; 9) se apresenta síntese
		conclusiva; 10) se apresenta
		avaliação final do trabalho.
B . 0 C 11	Portfólios permitem ao professor	1) Tem propósitos explícitos
Barton &Collins	avaliar uma variedade de	antes, e durante a produção do
(1993, 1997)	evidências do ensino e da	Portfólio; 2) Tem reflexões sobre
	aprendizagem de forma	o processo e as metas alcançadas
	contextualizada.	e o que se aprendeu;3) Explicita
		o sentido do que se aprendeu.
G 11: (1007)	Portfólio do ensino	1) Material próprio – com
Seldin (1997)	(teaching portfolio)	conteúdos da disciplina,
	Descrição concreta dos pontos	objetivos, métodos,
	fortes e realizações do ensino.	procedimentos e avaliação; 2)
	,	material de outros –
		Questionários, depoimentos
		escritos; declaração dos colegas
		que observam suas aulas; 3)
		produtos de ensino, avaliações
		em geral, exemplos de atividade
		e trabalhos dos alunos; 4)
		explicitação dos critérios do
		portfólio e da avaliação.
Edgerton; Hutchings; Quilan	Portfólio do ensino	1) Capturar a complexidade do
(1991)	(teaching portfolio)	ensino; 2) Compartilha a
	Vantagens do portfólio na	responsabilidade pelo processo
	formação docente.	de avaliação com o aluno; 3)
	,	Encoraja o improviso e a
		reflexão;4) oferece uma rica e
		contextualizada fonte de
		evidências sobre o ensino.

Quadro 5 - Critérios de análise segundo autores

A partir do estudo desses autores elaboramos três categorias de análise para o material de pesquisa recolhido:

- 1) intencionalidade Presença de propósitos explícitos nos portfólios produzidos, ao investigar seu próprio percurso de trabalho e de seus alunos. Clareza dos objetivos docentes na prática apresentada;
- 2) organização apresenta arranjo coerente e refletidamente selecionado de registros, organiza o trabalho pedagógico de forma não fragmentada e mais articulada e/ou contextualizada. Apresenta arranjo coerente de documentação refletidamente selecionada;
- 3) comentários escritos presença de documentos escritos significativamente elaborados sobre as evidências selecionadas e contextualizadas no tempo e no espaço, reveladoras do percurso.

Benedita de Almeida (2007), em sua tese de doutorado "A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria" defendida em 2007 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, traz importante contribuição sobre o papel da escrita na constituição do sujeito professor historicamente e socialmente situado, como profissional autor e autônomo.

Segundo Almeida (2007, p. 62), as categorias de análise de escritas são:

Interação verbal: expressão do movimento fundamental das relações dialógicas entre os participantes, para a constituição de conhecimentos;

Escrita descritiva das atividades: expressão dos movimentos iniciais de escrita, centrada no sujeito e recurso para encontro das razões das práticas, em relação aos saberes de referência;

Escrita analítica: expressão da descentração da perspectiva subjetiva e transição para a objetivação e análise da prática, pela atenção à diversidade de pontos de vista;

Trabalho da escrita: expressão do efeito da implicação do sujeito que, ao "pôr de si" na escrita, altera sua posição subjetiva e produz autoria;

Escrita reflexiva: expressão do aprofundamento da análise da prática, relacionada à consideração dos conhecimentos teóricos;

Escrita crítico-reflexiva: expressão do movimento de explicitação e análise da prática, com o reconhecimento de suas implicações sociopolíticas.

A seguir apresentaremos os indicadores da presença dos elementos a serem utilizados na análise dos portfólios recolhidos:

- A Intencionalidade:
- 1) apresenta objetivos da construção do portfólio.
- 2) Apresenta metas das ações didáticas.
- B Organização de conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada
 - 1) evidências selecionadas reveladoras de ações didáticas realizadas;
 - evidências selecionadas reveladoras de resultados alcançados relacionados ao ensino-aprendizagem;
 - 3) o portfólio apresentado permite a fácil compreensão das ações realizadas.
- C Comentários escritos significativamente elaborados, reflexão escrita sobre as evidências registradas, em diferentes níveis:

1) - escrita descritiva

_ constatativa, sem apresentar avanços;

2) - escrita analítica 1

_ estabelece relações a partir das evidências selecionadas

ex: entre resultados e ações docentes realizadas.

_ problematiza os resultados obtidos e/ou as ações docentes e levanta hipóteses sobre, e/ou interpreta as relações construídas.

3) - escrita analítica 2

_ aprofunda a análise da prática, relacionando-a a conhecimentos teóricos e apresenta auto-reflexão.

4) - escrita analítica 3

reflete sobre concepções de ensino-aprendizagem;

revê suas propostas e/ou faz novas propostas, e/ou indica intenção de rever o conjunto de suas atividades docentes;

explicita o sentido do que aprendeu e registra e/ou dialoga com outros educadores sobre sua prática (coordenadores, gestores, PCOP, entre outros).

Tendo-se em mente que portfólios são instrumentos de forte marca pessoal. E que, as categorias teóricas não apresentam relação unívoca com a realidade concreta dos fatos, é de se esperar a possibilidade de portfólios classificados em um nível e conter algum elemento de outro nível. Em vista disso, a classificação será feita a partir dos elementos predominantes.

Esclarecemos que a presente listagem poderá sofrer alterações que se fizerem necessárias a partir dos próprios dados coletados, como prevêem os procedimentos do modelo qualitativo de pesquisa.

2.8.5 Categorias de análise de *blogs*.

O portfólio é o foco desta pesquisa. Porém, a introdução, não previamente planejada, dos *blogs* fez-se necessária para dar continuidade ao processo. Não poderíamos deixar de analisar os resultados apresentados, por serem de relevância significativa na experiência dos professores sujeitos desta pesquisa.

Assim, recorremos a autores que já haviam realizado estudos sobre este assunto.

Orihuela (2007, p. 5,6) apresenta 9 categorias para análise de um *blog*:

Pautas para análise de um blog

Identidade do autor

Quem escreve o blog? O autor é uma pessoa ou um grupo? O blog é um projeto pessoal ou profissional? Utiliza um domínio próprio ou um serviço de hospedagem?

2. Design da interface

O que sugere o design visual do *blog* em relação a sua finalidade? O valor em termos visuais dos temas é um critério de publicação? A navegação no *blog* é fácil?

3. Conteúdo editorial

Trata-se de um *blog* temático? Em que gênero ele poderia ser incluído? O conteúdo é de caráter informativo, educativo ou de entretenimento? Qual a qualidade da escrita?

4. Antiguidade e freqüência da atualização

Desde quando se publica o *blog* ? Com que freqüência ele é atualizado ?

O que a navegação nos arquivos do *blog* desde sua criação revela? O *blog* mudou com o tempo ?

5. Política de *links*

Há normalmente a inclusão de *links* nos *posts* ? Os *links* para os mesmos sites são repetidos com freqüência ? Quais são os sites mais freqüentemente citados como fonte ? Qual é o propósito do *blog*: fornecer *links* para outros sites ou, acima de tudo, ser um diário que desenvolve os próprios conteúdos?

6. *Blogroll* (lista de *blogs*)

Dá-se *link*s para quais tipos de sites no *blogroll*? O *blogroll* mostra o tipo de comunidade com que o autor procura se identificar ?

7. Links de entrada (*inbound links*)

Com o *Google* e o *Technorati*, examine quais são os sites que dão *link* para o *blog*. A partir dos *links* de entrada, quais são as comunidades de leitores que podem ser identificadas?

8. Comentários e debates

Trata-se de um *blog* voltado para o debate ? Nesse caso, quais são as atividades que podem ser detectadas nos comentários? São sempre as mesmas pessoas que o comentam com freqüência? Como você descreveria os comentários que os leitores fazem? Se o *blog* dispõe de um sistema de *trackbacks*, determine e avalie quem se conecta a ele.

9. Análise do público

Com base nos itens anteriores, como você descreveria o público do *blog*? análises quantitativas e qualitativas.

Adriana Braga (2009) e Jan Schmit (2009) utilizaram na organização de dados e nos procedimentos de suas pesquisas com *blogs*, categorias de análise como: número de comentários, análise do discurso, análise de conteúdo, freqüência de atualizações, número médio de comentários, entre outros.

A partir do estudo desses autores, para analisar a ocorrência de *blogs* nas escolas pesquisadas, construímos as seguintes categorias de análise:

CATEGORIAS DE ANÁLISE DE BLOGS:

1 - CONTEÚDO	o que é publicado
2 – <i>LAY-OUT</i> DA INTERFACE	formato, clareza visual, entre outros.
3 - INTERAÇÃO	com quem se comunica
4 - TEMÁTICA DOS <i>POSTS</i>	tema das postagens
5- FREQÜÊNCIA DE ATUALIZAÇÃO	frequência de atualização do <i>blog</i>
6 – ACESSOS	Quantidade de acessos
7 – QUANTIDADE DE <i>POSTS</i>	Quantidade de postagens ao ano

Quadro 6 - Categorias de análise dos blogs

Detalhamos, a seguir, os indicadores da presença desses elementos na análise dos *blogs*:

- 1) conteúdo o que é publicado, como: fotos, imagens e diferentes tipos de textos;
- 2 lay-out da interface um bom lay-out é fundamental para uma boa comunicação via blog. Ao escolher uma cor de fundo da tela, um tipo de letra, o autor do blog deve se preocupar com a linguagem visual, se facilita a leitura e a navegação no blog. Uma escolha errada pode comprometer a qualidade do trabalho. Assim, neste item analisaremos como os autores organizaram e apresentaram o blog, os aspectos visuais que facilitam a leitura do blog, como: cor de fundo em contraste com as cores das letras, clareza visual, entre outros;
- 3) interação com quem os autores do *blog* se comunicam, se os sujeitos são de dentro ou fora da escola;
- 4) temática dos *posts* a característica dos *posts*, se é informativo (sobre atividades da escola, ou outras informações), se o *post* é educativo/pedagógico (quando o conteúdo é estritamente sobre as aulas e as atividades realizadas);
 - 5) acessos quantidade de acessos do *blog* da escola;
 - 6) frequência de atualização com que frequência o *blog* é atualizado;
- 7) quantidade de *posts* aliado às informações sobre os números de acessos e de atualização, este dado será importante para avaliar a recorrência com que as

escolas utilizaram-se deste recurso para efetuarem os seus registros e comunicarem-se com os seus interlocutores.

CAPÍTULO 3

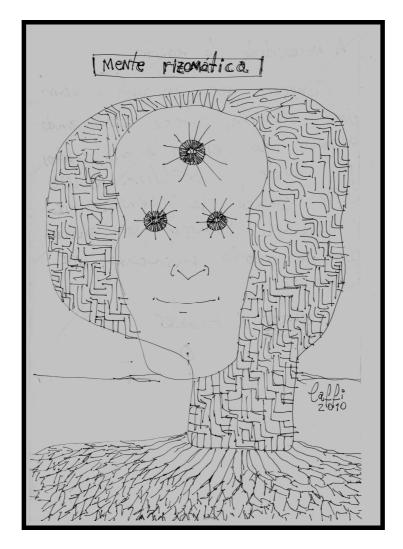


Figura $\,6$ - Mente Rizomática (capa do capítulo 3). Nanquim sobre papel, dimensão: $21 \times 29,7 \text{ cm}$. Autor: Antonio Caffi, 2010

CAPÍTULO 3 ETAPAS DA PESQUISA: O QUE NOS DISSERAM OS DADOS RECOLHIDOS.

Não existe acaso na arte, não mais que em mecânica.

Uma coisa encontrada com felicidade é simples conseqüência de um bom raciocínio, de cujas deduções intermediárias se saltou, às vezes, assim como um erro é conseqüência de um princípio errado. Um quadro é uma máquina, na qual todos os sistemas são inteligíveis para um olho habituado; onde tudo possui uma razão de ser se o quadro for bom; onde um tom se destina sempre a realçar outro; onde um erro ocasional de desenho às vezes é necessário para não sacrificar algo mais importante.

(Charles Baudelaire, 1846)

...que a importância de uma coisa não se mede
com fita métrica nem com balanças,
nem com barômetros, etc.
Que a importância de uma coisa
há que ser medida pelo encantamento
Que a coisa produza em nós.
(Manoel de Barros)

Nesse momento da pesquisa não existe "acaso", mas conseqüências da investigação. Como Manoel de Barros elucida em sua poesia a importância de uma coisa está na forma como lhe atribuímos significado, assim, o pesquisador ao se debruçar sobre os dados coletados decide o que e como apresentá-los num desenho inteligível, considerando a análise, a interpretação e a discussão teórica, conjugados como num quadro onde cada elemento plástico tem sua razão preciosa de ser.

3.1 Etapa preliminar da pesquisa

Conhecíamos o portfólio como prática de certa freqüência no meio educacional, na Diretoria de Ensino de Carapicuíba. Procuramos, inicialmente, compreender de que maneira os professores de diferentes disciplinas trabalhavam com esse tipo de registro, qual a seleção, a organização e a forma de avaliação que orientava esta prática, se existia base teórica ou apenas modismo.

Elaboramos um questionário sobre portfólio³⁹ a ser respondido pelos Diretores e/ou Professores Coordenadores para verificar o estado da arte referente ao uso deste procedimento na escola.

De 84 escolas da Diretoria de Ensino de Carapicuíba, 34 escolas responderam a pesquisa, destas 32 declararam que utilizavam o portfólio, sendo 15 do Ensino Fundamental - Ciclo I, 13 escolas do Ensino Fundamental - Ciclo II e 4 escolas mistas que atendiam Ensino Fundamental e Médio, conforme o gráfico 1 a seguir:

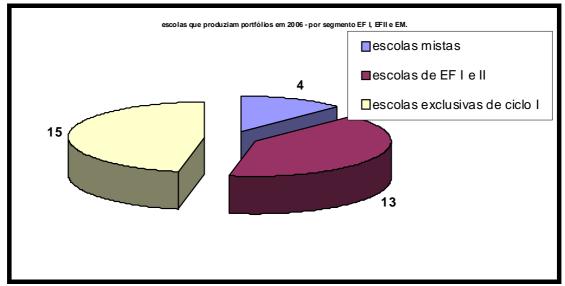


Gráfico 1 - Escolas Por Segmento: EF, EF II E EM

Outro dado constatado foi a diversidade de áreas do conhecimento que realizavam o Portfólio, como apresenta o gráfico 2:

-

³⁹ Ver Anexo 1.

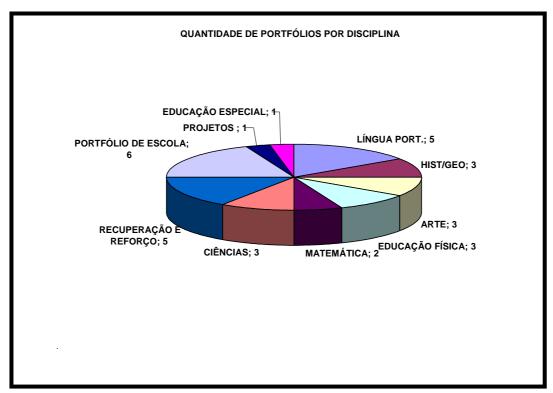


Gráfico 2 - Quantidade de portfólios por disciplina

Será importante destacar do gráfico 2 que os 6 "portfólios de escola" e 1 de "projetos" se referem a registros coletivos organizados pela equipe de direção e/ou coordenação no qual participam diversas disciplinas, e geralmente são realizados mais como uma apresentação das atividades da escola do que como um trabalho reflexivo do corpo docente.

Nessa mesma linha, temos 5 portfólios de "recuperação e reforço" representando o trabalho realizado pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática durante um determinado período com os alunos; sua função era mais burocrática do que investigativa sobre as questões didáticas. Também, observamos a diversidade de áreas do conhecimento que produziam este tipo de registro.

Concluímos que, em muitos casos este portfólio fazia parte do conhecimento tácito do professor, pois existia de forma implícita na prática pedagógica, sem fundamentação teórica e como atitude de "juntar" atividades e outros registros sem a preocupação de organizá-los como evidências da docência investigativa sobre a prática.

Os docentes, diariamente, preenchem uma série de documentos oficiais de forma mecanizada e não reflexiva, uma vez que, tais formulários são pré-estabelecidos e não oferecem margem para a criatividade e a subjetividade de quem os preenche.

Por outro lado, o portfólio realizado não era um documento oficial; e mesmo sem o conhecimento teórico, o docente o confeccionava, na maioria das vezes por vontade própria, porque tinha um trabalho e queria mostrá-lo ao seu colega, ao aluno ou aos pais por motivo de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Identificamos, entre estes educadores, uma idéia inicial sobre portfólio, como constataremos nos depoimentos a seguir retirados do primeiro questionário enviado às escolas em 2006:

- "[...] instrumento pedagógico capaz de superar as formas tradicionais de avaliação e auto avaliação";
- "[...] forma de organizar o trabalho e facilitar o acompanhamento dos avanços e das dificuldades dos alunos";
- "[...] coleção de itens que revela os avanços individuais";
- "[...] instrumento de reconstrução e reflexão da trajetória de aprendizagem".

Segundo os Professores Coordenadores, no portfólio deveria conter:

- "[...] atividades que demonstram as habilidades que os alunos atingiram;
- "[...] o planejamento e as intervenções dos professores;
- "[...] registro do professor sobre as observações do desempenho dos alunos. diagnósticos e amostras de atividades.

Realizamos uma coleta de portfólios, no segundo semestre de 2006, com o objetivo de identificarmos os tipos de portfólios e de que forma esses registros eram organizados. Recebemos 54 pastas, de 32 escolas. Constatamos que um grupo de 30 professores possuíam registros organizados e os utilizavam como procedimento de avaliação e re planejamento das suas ações; 10 portfólios eram produções coletivas ou portfólios de escola com participação de todos os professores da unidade escolar; 8 eram portfólios de projetos e ações desenvolvidos pela escola com temas diversos; 6 portfólios não continham especificações sobre a escola, os professores envolvidos ou a produção dos alunos, detendo-se em seqüências de atividades, provas bimestrais, gráficos de desempenho dos alunos nas avaliações sem qualquer descrição por escrito dos procedimentos e métodos envolvidos.

O gráfico 3, a seguir, apresenta os tipos e quantidades de portfólios que recebemos.

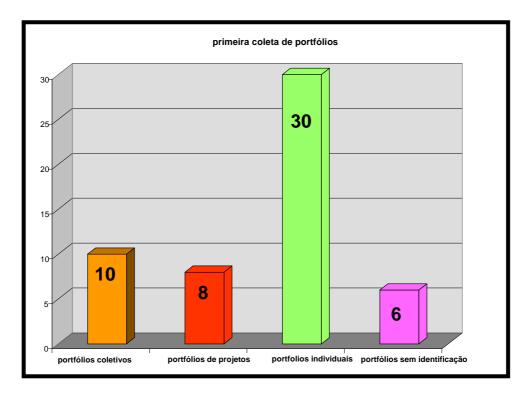


Gráfico 3 – Primeira coleta de portfólios no segundo semestre de 2006

3.2 A pesquisa

A partir da avaliação dos dados coletados em 2006, desenhamos um processo de formação contínua na modalidade de pesquisa-ensino, que levava em consideração os problemas da prática docente dos professores das escolas envolvidas no nosso universo de trabalho investigativo, com o uso dos portfólios.

3.2.1 Sobre a experiência formativa para o uso do portfólio na escola

Orientamos a primeira sessão de formação contínua com uma oficina de portfólios em março de 2007, na Diretoria de Ensino de Carapicuíba, com duração de 4

horas. O público-alvo foi a Dirigente Regional de Ensino, 18 Supervisores de Ensino, 40 Professores Coordenadores do Ciclo I e 84 Professores Coordenadores do Ciclo II e Ensino Médio. A proposta era discutir os dados da nossa pesquisa de 2006 e obter um apoio de um número maior de educadores da nossa região para que pudéssemos levar a bom termo a formação em serviço dos professores.

A seguir, o quadro 7 apresenta dados sobre a primeira sessão de formação contínua que realizamos:

Público alvo	Número de participantes
Dirigente Regional de	1
Ensino de Carapicuíba	
Supervisores	18
Prof. Coordenadores	40
Ciclo I – E.F.	
Prof. Coordenadores	84
E.F. II (5 ^a a 9 ^a série)	
Total	143

Quadro 7 - Orientação sobre portfólio na diretoria de ensino

Iniciamos as orientações abordando os diferentes tipos de portfólios; apresentamos aos educadores formas de organizá-los reflexivamente, ofertamos ferramentas de pesquisa para que pudessem compreender e dar um novo sentido às suas práticas educativas escolares a partir de um outro olhar.

Como resultado desse processo de formação, 11 Professores Coordenadores interessaram-se pelas oficinas de portfólio. Dessa maneira, iniciou-se a formação contínua na escola e um relacionamento entre este pesquisador-professor, o Professor Coordenador e professores que também se tornariam pesquisadores de suas práticas, o que era primordial para a continuidade deste estudo.

O quadro 8, a seguir, apresenta as 11 escolas desses Coordenadores e o atendimento a elas dispensado envolvendo professores de todas as áreas.

	Quantidade
Formação contínua nas escolas	de
− 8hs :	professores
EE dep. Conceição C Neves	40
EE Peq. Cotolengo	30
EE Idomineu Antunes Caldeira	20
EE Fernando Nobre	15
EE Oscar Graciano	09
EE Vila Santa Catarina	06
EE Salomão Jorge	24
EE Cícero Barcala Jr.	30
EE Sup Paulo Idevar Ferrarezi	52
EE Prof. Erotides Ap. Oliveira	40
EE Celso Pacheco Bentim	70
Total de 11 escolas	336
	professores

Quadro 8 - Orientação sobre portfólio nas escolas no ano de 2007

Dessas 11 escolas, escolhemos 3⁴⁰ para o trabalho de pesquisa durante as sessões de formação contínua na unidade escolar, os critérios de seleção foram abordados no capítulo 2 desta tese.

Reunindo o total dos quadros 7 e 8, o número de educadores que envolvemos no processo de formação contínua (Professores, Professores Coordenadores, Supervisores e Diretores) é igual a 479, um indicador muito significativo, levando em conta que a nossa Diretoria possui 84 escolas e os Professores Coordenadores do Ensino Fundamental e Médio dos períodos da manhã e da noite foram orientados.

No quadro 9, a seguir, apresentamos as atividades de formação contínua que realizamos em ordem cronológica, em cada uma das três escolas⁴¹, respectivamente; e finalizando com uma reunião dos professores sujeitos desta pesquisa na Diretoria de Ensino de Carapicuíba:

⁴⁰ Esclarecemos, que embora, tenhamos selecionado três escolas para o trabalho de pesquisa, continuamos a trabalhar, com o portfólio reflexivo com as demais escolas da Diretoria de Ensino de Carapicuíba.

_

⁴¹ Foram realizadas 8 sessões de 8 horas em cada uma das três escolas e 1 sessão de 8 horas na Diretoria de Ensino. O horário dessas reuniões tinha início às 8hs da manhã com término às 17 horas para os professores do EF II (professores sujeitos desta pesquisa e demais professores). As escolas que também atendiam EF I e EM permaneciam com aulas regulares. Os encontros eram previamente agendados com cada gestor das 3 escolas para que não houvesse prejuízos para os alunos e a comunidade escolar no geral quanto aos dias letivos ou as obrigações oficiais de cada escola.

Datas	Atividades realizadas	Quantidade
Dutus	7 H Tuddes Tedifzadas	de horas
		Por escola
16/04/2007 escola 1 17/04/2007 escola 2 18/04/2007 escola 3	_Levantamento de problemas da prática docente com uso de portfólios: discussão e problematização dessa prática pedagógica: exercícios reflexivos sobre o uso de portfólios como recurso de pesquisa-ensinoTexto: Conhecer e interpretar imagens – Autor: Andrade Filho (2008); Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor, autor: Perrenoud (2005)Imagens utilizadas para desencadear o processo de reflexão: Narciso – Caravaggio; Drawing hands – Escher; Anfitrião e Sósia – Carlo Maria Mariani.	8hs
05/06/2007 escola 1 12/06/2007 escola 2 13/06/2007 escola 3	_Orientação sobre a montagem de portfólios reflexivos, Textos trabalhados: _Conceitos de portfólios, textos e autores trabalhados: Hernandez(2000), Alarcão(2005) e Idália de Sá-Chaves (2005) Conceito de professor reflexivo – Pimenta (2002) e Almeida (2007) – categorias de escrita; _Primeiros exercícios de escrita, a partir, da observação de problemas da prática.	8hs
27/09/2007 escola 1 28/09/2007 escola 2 29/09/2007 escola 3	_ Feedback sobre os registros escritos produzidos e re-escrita das anotações dos professores sobre os problemas que constataram a partir da observação da prática; _ Discussão sobre a montagem de portfólios e o processo de formação contínua; _ Exercícios reflexivos a partir do portfólio; _ Coleta de portfólios.	8hs
24/03/2008 escola 1 25/03/2008 escola 2 26/03/2008 escola 3	_Reflexões sobre a docência investigativa e o papel do professor Coordenador – Texto: O papel do Coordenador pedagógico na formação do professor em serviço (GEGLIO, 2003); _Competências do Prof. Coord. Pedagógico – Res. SE 35 de 2000, _Considerações sobre as possibilidades do uso de <i>blogs</i> , autores que nos embasaram: Erickson (1996), Schittine (2004), Gomes (2005), Araújo (2006), Orihuela (2007), entre outros.	8hs
02/07/2008 escola 1 03/07/2008 escola 2 04/07/2008 escola 3	_Curso básico de informática com o objetivo de montar <i>blogs</i> ; _Estudo sobre os conceitos de <i>blog</i> ; _Discussão sobre a continuidade do uso de portfólios e <i>blogs</i> ; _Questionário sobre o uso de portfólios.	8hs
10/09/2008 escola 1 11/09/2008 escola 2 12/09/2008 escola 3	_Discussão sobre a qualidade das postagens nos <i>blogs</i> ; _Coleta de portfólios e de material nos <i>blogs</i> ; _ Questionário sobre a prática da escrita.	8hs
23/03/2009 escola 1 24/03/2009 escola 2 25/03/2009 escola 3	_ Troca de informações e idéias com os professores e Professores. Coordenadores sobre o processo de formação contínua – Quais expectativas e perspectivas sobre o trabalho com registro que estamos desenvolvendo; _ Orientações sobre o uso de ferramentas do <i>blog</i> e publicação na internet.	8hs

01/06/2009	_Exercícios reflexivos - produção de textos sobre a prática docente	8hs
escola 1	e a pesquisa;	
02/06/2009	_ leitura e discussão do texto: Formação continuada de professores	
escola 2	de Guiomar Namo de Mello;	
03/06/2009	_Orientações para o próximo encontro.	
escola 3		
23/10/2009	_Feed-back sobre o processo de formação contínua construído	8hs
Diretoria	pelo pesquisador-professor e professores pesquisadores.	
de ensino	_Feed-back sobre os registros produzidos e	
	_Reflexão conjunta sobre a escola como <i>lócus</i> de formação e as	
	mudanças observadas na prática;	
Total	Sessões de formação contínua por escola.	72 hs
Total	Sessões de formação contínua realizadas nas 3 escolas.	216 hs

Quadro 9 - Procedimentos de formação contínua

Podemos verificar, a partir do quadro anterior, que o processo de formação contínua compreendeu as seguintes etapas:

1) orientação e oficinas sobre portfólios reflexivos; 2) Estudo e discussão de textos teóricos; 3) procedimentos de leitura de imagens ; 4) trabalho com a escrita e a reescrita dos textos dos professores; 5) orientação sobre o uso da ferramenta *blog*; 6) constante *feedback* do processo vivenciado.

1) Orientação e oficinas sobre portfólios reflexivos

As oficinas para montagem de portfólios foram realizadas nas primeiras sessões de formação contínua, e seguiram nossa sugestão descrita no capítulo 1 desta tese. Os portfólios produzidos foram apresentados ao grupo, o que permitiu um aprendizado sobre as diferentes seleções de itens e formas de organização das evidências de aprendizagem.

Iniciamos um trabalho com materiais diversos que, normalmente, não fazem parte do cotidiano do professor, exceto do professor de arte, tais como: giz de cera, lápis de cor, cola, tesoura, papéis coloridos, lixa de madeira, entre outros.

Orientamos a montagem do portfólio reflexivo, solicitamos ao professor que criasse para a capa um desenho que o representasse como professor; denominamos esta atividade como "identidade artística docente". Todos deveriam simbolizar com cores e formas como entendiam sua docência, como a apresentariam ao mundo, desenhando e colorindo na lixa de madeira.

A técnica gráfica para impressão que utilizamos é bastante simples; consiste em fixar a imagem criada sobre a lixa no sulfite. Para tanto, utilizamos um ferro de passar roupa aquecido, ao passá-lo várias vezes sobre a lixa as cores do giz de cera derretem-se e imprimem-se no papel sulfite, surge uma nova imagem mais esmaecida, sutil e bastante interessante.

A descontração e o entusiasmo tomaram conta de todos. Cores, linhas e formas estavam ganhando sentido e significado pelas mãos daqueles professores. Mesmo sem serem artistas, suas idéias estavam sendo materializadas e impressas no papel.

Os docentes realizaram a proposta sem melindres de não saber desenhar; deixamos bem claro que o importante não era um desenho "artístico acadêmico", mas a simbolização em si, encontrar novas soluções com materiais diferentes.

Pensamos nesse procedimento com a linguagem não-verbal para que o professor iniciasse uma problematização sobre sua docência. A atitude de representar uma idéia com cores e formas, tanto proporcionava a educação do olhar, quanto o exercício do pensamento abstrato e divergente, comum aos processos artísticos que podem auxiliar no desenvolvimento da prática reflexiva.

2) Estudo e discussão de textos teóricos

A partir do estudo dos textos teóricos, os professores iniciaram um processo de reflexão fundamentada sobre a prática e a discussão sobre a formação em serviço vigente oferecida pela SEE-SP, e a formação que o grupo almejava. Os textos estudados foram os seguintes: Conhecer e interpretar imagens — Autor: Andrade Filho (2008); Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor, autor: Perrenoud (2005), conceitos de portfólios, textos e autores trabalhados: Hernandez (2000), Alarcão (2005) e Idália de Sá-Chaves (2005), conceito de professor reflexivo —

Pimenta (2002) Almeida (2007), considerações sobre as possibilidades do uso de *blogs*, autores que nos embasaram: Erickson (1996), Schittine (2004), Gomes (2005) Araújo (2006), Orihuela (2007), entre outros.

Um dos pontos primordiais foi a leitura do texto: "Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor" (Perrenoud, 2005) que iniciou uma discussão sobre o que era dever e função do estado para garantir aos profissionais da área da educação uma formação contínua com qualidade e qual seria o papel do professor, enquanto responsável em gerir sua própria formação pensando na melhoria do ensino-aprendizagem.

As leituras e discussões foram apontadas pelos professores como fundamentais no processo vivenciado para a formação crítica e reflexiva docente, além disso, constituiram um referencial teórico para aprofundar o estudo, a compreensão e a construção de conhecimento sobre a prática docente.

3) Procedimentos de leitura de imagens

Utilizamos a leitura de imagens⁴² para iniciarmos a discussão sobre a formação do professor reflexivo e a possibilidade dele construir a própria docência exercitando a reflexão, a autoria e a autonomia por meio do portfólio reflexivo.

A seguir, apresentaremos alguns registros fotográficos das oficinas de portfólio:

⁴² Conforme descrito no capítulo 1 e nos procedimentos de leitura de imagem no capítulo de metodologia (capítulo 2) desta tese.



Figura 7 - Sessão de formação contínua na Diretoria de Ensino de Carapicuíba para Prof. Coord., 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 8 - Sessão de formação contínua na Diretoria de Ensino de Carapicuíba para Prof. Coord., 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 9 - Professores coordenadores confeccionando a "Identidade Artística", 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 10 - Professores coordenadores confeccionando a "Identidade Artística", 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 11 - Professoras Coordenadoras imprimindo a "Identidade Artística", 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 12 - Exercício de escrita - trajetória como professor – Professores Coordenadores, 2007 Fonte: do arquivo do autor



Figura 13 - Professores da Escola 1 criando suas "Identidades Artísticas", 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 14 - Professores da Escola 1 criando suas "Identidades Artísticas", 2007 Fonte: arquivo do autor

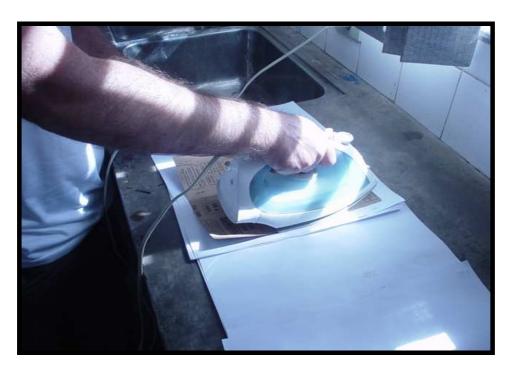


Figura 15 - Professor da escola 1 imprimindo no papel sulfite sua "Identidade Artística", 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 16 - Resultado da impressão da "Identidade artística" Escola 1 Fonte: arquivo do autor



Figura 17 - Resultado da impressão Identidade artística" Escola 1 Fonte: arquivo do autor

4) trabalho com a escrita e a re-escrita dos textos dos professores.

A escrita aparecia nos primeiros portfólios dos professores de forma superficial, sem oferecer maiores detalhes a cerca da ação pedagógica. Nas sessões de formação contínua orientamos a prática da escrita da seguinte forma:

Solicitamos aos docentes que escrevessem sobre suas trajetórias, a função que desempenhavam antes de serem professores e o que os motivou a escolher a carreira no magistério.

Este exercício tinha por objetivo ser um primeiro registro reflexivo, para que o professor pensasse, retrospectivamente, e buscasse elementos que valorizassem sua escolha e a construção de sua docência.

Assim, buscávamos resgatar a auto-valorização do professor pela sua própria história e como percebiam as angústias, os sucessos e as perspectivas para a profissão

de educador. Este texto foi incluído no portfólio do professor como uma das páginas iniciais.

O segundo exercício de escrita estava relacionado à prática em sala de aula, à atitude de observar e registrar durante a ação. Pedimos pelo menos um parágrafo aos docentes, para que observassem e registrassem um fato e/ou momento de sua aula que houvesse lhe chamado a atenção. Para que o educador se apropriasse de uma escrita pessoal reflexiva no lugar da escrita oficial exigida pela SEE-SP. Uma escrita recorrente de suas observações, enquanto sujeito que conhece, ensina, aprende e reflete.

Encerramos esta sessão de formação acertando com os professores que no próximo encontro nos fossem entregues os textos produzidos, para serem lidos e discutidos em grupo.

Na seqüência das sessões de formação contínua, cada professor leu a sua produção escrita para o grupo. Discutimos sobre as diferentes observações relatadas: relação professor/aluno, questões do ensino-aprendizagem, indisciplina dos alunos e até sobre o espaço da sala de aula e a falta de recursos materiais, desenvolvendo reflexões a respeito.

Procuramos centrar a prática desta escrita como exercício reflexivo. Para tanto, utilizamos a leitura de imagens⁴³ e o recurso da re-escrita⁴⁴ com foco na ação docente, disponibilizamos, desse modo, mais condições para o professor desenvolver ações qualificadas de pesquisa sobre a própria prática.

Continuamos a desenvolver registros escritos a partir das observações sobre os problemas da prática, passando gradativamente da solicitação de um parágrafo, para a exigência de 10 linhas, 15 linhas, até uma lauda.

O exercício com a escrita que propusemos colaborou para que os professores desenvolvessem melhor seus textos e iniciassem um processo de apreensão da escrita como forma de desenvolver a autoria e a autonomia sobre o trabalho docente.

⁴³ Esclarecemos que a referência ao trabalho com as duas imagens relatadas no capítulo 1 desta tese serviram para iniciar as discussões e desencadear o trabalho reflexivo sobre a prática pedagógica.

⁴⁴ Segundo Koche, Pavani e Boff (2004) A re escrita é confundida com a revisão do texto. Revisão é uma correção que ocorre durante a escrita. Re escrita é o processo que acontece após o texto estar concluído, a partir do texto original, considerado inacabado, é realizado um trabalho de reflexão que gera um novo texto. KOCHE, Vanilda Salton; PAVANI, Cínara Ferreira; BOFF, Odete Maria Beneti.."O processo de re escrita na disciplina de Língua Portuguesa Instrumental".Linguagem e Ensino Disponível em: http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v7n2/vanilda_vol7_n2.pdf

As imagens a seguir ilustram momentos do trabalho com a escrita durante as sessões de formação contínua.



Figura 18 – Professores da escola 1 durante o primeiro exercício de escrita , 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura $19-Professora da escola <math display="inline">2\;$ durante o primeiro exercício de escrita , 2007 Fonte: arquivo do autor

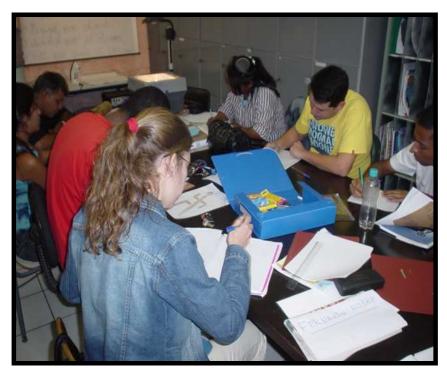


Figura 20 - Professores da escola 3 durante o exercício de escrita, 2007 Foto: arquivo do autor

5) orientação sobre o uso da ferramenta *blog*.

Devido à súbita retirada dos Professores Coordenadores pela SEE-SP, na quinta sessão de formação contínua foi preciso trabalhar a linguagem informática com o manuseio das ferramentas da *web*, tais como: contas de e-mail, interação em rede, contas de *blog*, entre outros, para criarmos os *blogs* e facilitar o acesso e a navegação dos professores na *web*. Esta formação foi realizada com os equipamentos disponíveis nas três escolas participantes desta pesquisa. O grupo de professores de cada unidade escolar ficou responsável pela manutenção do *blog* até a volta dos Professores Coordenadores.

Abordamos os conceitos e a potencialidade dos *blogs*. Criamos uma central mediadora, denominada "Folio-scópio", que é um *blog* da Diretoria de Carapicuíba com os *links* de endereços dos *blogs* para possibilitar as trocas entre uma escola e outra.

Para avaliar a interação e o *feedback* via *blog*, disponibilizamos no Folio-scópio uma informação sobre um concurso de fotografia e redação chamado "Meu Bairro, Minha Escola" para os alunos do Ensino Fundamental e Médio. As três escolas

participantes desta pesquisa, aderiram prontamente, enviando fotos e redações ao *blog* da Diretoria e também publicaram em seus próprios *blogs*.

A medida que as escolas atendiam a uma solicitação postada no Folio-scópio demonstrava-se a possibilidade de um novo fio condutor de comunicação a se estabelecer na cultura escolar vigente.

Realizamos na última sessão de formação contínua na Diretoria de Ensino uma exposição e premiação das redações e das fotografias⁴⁵, criando um caminho de informação do virtual para o palpável.

6) constante feedback do processo vivenciado.

Procuramos, desde o primeiro encontro de formação contínua, criar um clima favorável para que todos pudessem dar suas contribuições. O *feedback* foi importante neste processo porque:

- permitiu que recebêssemos informações sobre as ações de pesquisa que os professores estavam desenvolvendo em relação às suas práticas;
- 2) melhorou a qualidade do processo de formação contínua, possibilitando sua correção ao longo do percurso;
- 3) estimulou a comunicação fortalecendo vínculos entre este pesquisadorprofessor e professores pesquisadores sujeitos desta pesquisa;

-

⁴⁵ vide anexos: G, H, I e J.

4) estimulou o pensamento crítico reflexivo em relação à docência e à formação contínua.

Assim, o constante *feedback* representou um diferencial ao permitir que o professor participasse ativa e criticamente de sua formação em serviço, e para que este pesquisador professor ao receber as informações pudesse re orientar as propostas e encontrar novas soluções que atendessem as demandas das problematizações dos professores.

3.2.2 A utilização do portfólio na escola.

Para investigar de que forma os docentes perceberam a prática dos portfólios em sua docência, aplicamos em 02/07/2008 um questionário⁴⁶ que foi respondido pelos 15 professores sujeitos desta pesquisa.

A partir das respostas obtidas construímos os gráficos e os quadros, a seguir para apresentarmos dados sobre como era realizado o acompanhamento dos alunos, a relevância, a freqüência de uso, a temática e o conteúdo do portfólio realizado na escola:

_

 $^{^{46}}$ Vide apêndice n° 2

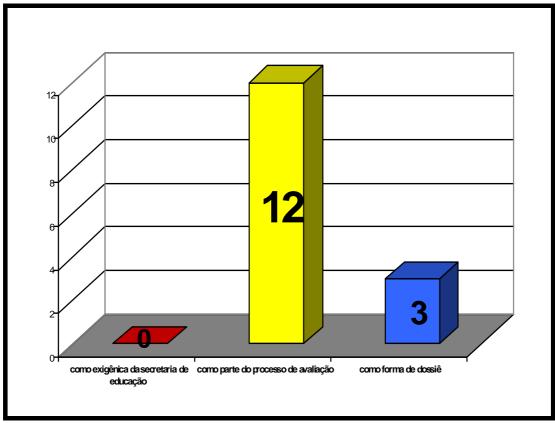


Gráfico 4 - Forma de acompanhamento do desempenho do aluno por meio do portfólio

Doze professores responderam que utilizavam o portfólio como parte do processo de avaliação do aluno, 3 realizavam o formato "dossiê" para acompanhamento dos alunos. Não houve uma ocorrência do portfólio, enquanto exigência oficial da Secretaria Estadual de Educação⁴⁷, o que confirma que em todos os casos o portfólio existe como uma prática de intencionalidade do professor.

O uso dos dossiês acontecia devido a falta de informação a cerca da organização e seleção dos itens. Havia uma confusão inicial entre um tipo de registro e outro, fato que procuramos corrigir no decorrer da formação em serviço, pois, esclarecemos aos professores sobre as diferentes modalidades de registro e suas funções no trabalho pedagógico.

Ao avaliar a importância do portfólio, 8 professores declararam que o portfólio é importante como forma de acompanhamento da aprendizagem, 4 responderam que o

⁴⁷ A SEE-SP em diversos projetos tem apenas sugerido o uso de portfólio e não exigido oficialmente, ou promovido/orientado cursos para uso e construção de portfólios reflexivos.

portfólio pode organizar o trabalho pedagógico, 2 como prática reflexiva e 1 como forma de diversificar a avaliação.

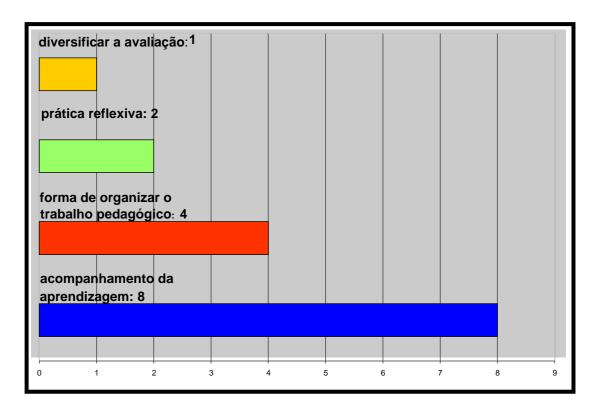


Gráfico 5 - Importância da utilização do portfólio

No gráfico anterior, o acompanhamento da aprendizagem foi apontado pela maioria dos professores, como o mais importante na utilização do portfólio, o que já encaminha a possibilidade do docente indagar sobre as questões de ensino-aprendizagem. A considerar que este acompanhamento está repleto de ações de observação e reflexão sobre a prática.

A seguir apresentamos os dados sobre o uso dos portfólios nos conselhos de classe e série, como forma de reflexão sobre a prática docente, de acompanhamento e encaminhamento dos alunos:

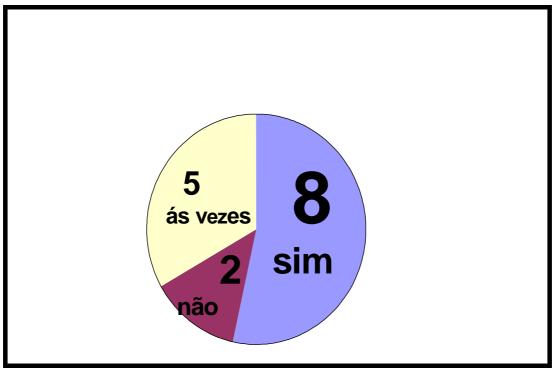


Gráfico 6 - Uso do portfólio durante os conselhos de classe como instrumento de reflexão do professor

Oito professores responderam que utilizavam o portfólio durante o conselho de classe e série como forma de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, 5 afirmaram que "às vezes" recorriam ao portfólio durante os conselhos e 2 responderam que não o utilizavam.

Além disso, a propósito da forma de acompanhamento e encaminhamento dos alunos com avanços e dificuldades via portfólio, foi observado que:

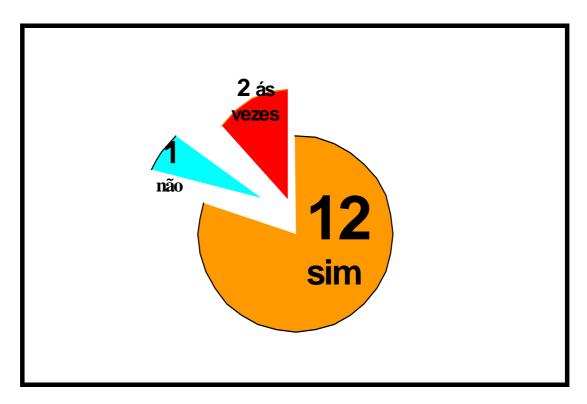


Gráfico 7 - Uso do portfólio durante os conselhos de classe e série como forma de encaminhamento de alunos com avanços ou dificuldades

Doze docentes afirmaram que utilizavam o portfólio na escola como forma de investigar os avanços e dificuldades dos alunos. Dependendo do caso, a partir do que era constatado no portfólio, o aluno poderia ser encaminhado para cursos de recuperação e reforço, por exemplo. Observamos, ainda que, nesse mesmo tipo de conduta 2 utilizavam o portfólio "às vezes", enquanto 1 não fazia recorrência a este gênero de registro durante o conselho de classe e série.

O encaminhamento via portfólio é fundamental para o estudante avançar em sua formação ou ser encaminhado para instituições que possam contribuir para o seu desempenho, porque o portfólio, neste caso, possibilita uma reflexão apurada dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo uma comunicação compreensível professor/alunos.

A dimensão comunicacional do portfólio também foi pesquisada, investigando a freqüência com que o portfólio era apresentado aos pais, e obtivemos os dados a seguir:

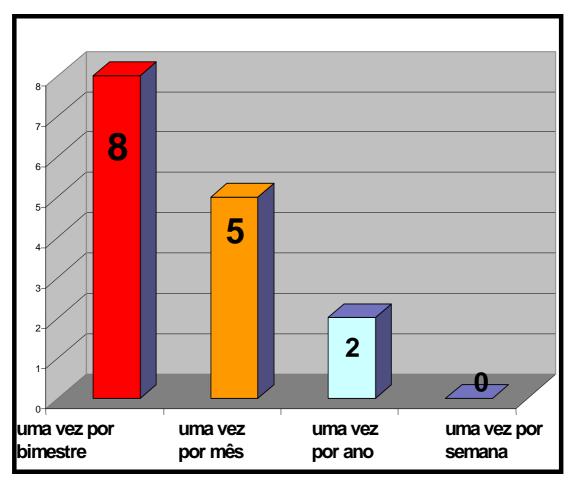


Gráfico 8 - Freqüência de apresentação dos portfólios aos pais

Oito professores declararam que apresentavam seus portfólios aos pais pelo menos uma vez por bimestre, 5 responderam uma vez por mês, 2 afirmaram que realizavam esta prática uma vez por ano.

Assim, pudemos perceber a dimensão comunicacional do portfólio; ao ser apresentado aos pais um importante elo de comunicação escolar estabeleceu-se entre os docentes e a comunidade escolar, que contribuiu para ampliar a compreensão dos aspectos do ensino-aprendizagem registrados, e conseqüentemente, possíveis encaminhamentos mais adequados pelos professores.

Procuramos, também identificar a temática da comunicação escrita aos pais e constatamos que:

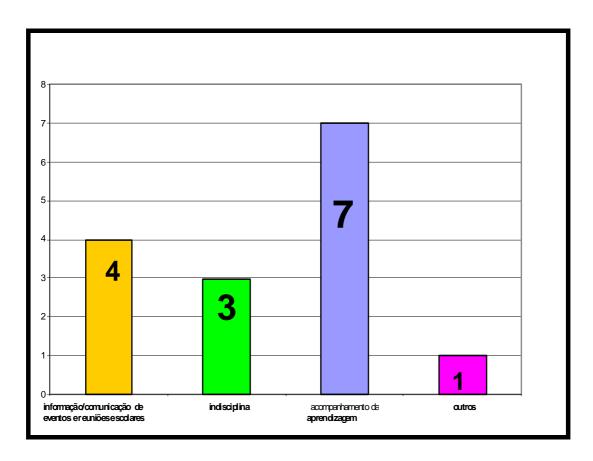


Gráfico 9 - Tema do registro docente aos pais

Sete professores comunicavam sobre o acompanhamento da aprendizagem, 4 informaram sobre eventos e reuniões das escolas, 3 afirmaram focalizar o tema: indisciplina dos alunos e apenas 1 professor alertava sobre materiais e o uniforme a serem utilizados em aula ou sobre a saída dos alunos para campeonatos escolares. A comunicação professor e pais tem um forte vínculo com o acompanhamento da aprendizagem.

A escola, como um todo precisa valorizar a participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem, propiciando: vivências, experiências de troca de idéias e informações, explorando o aspecto comunicacional do ensino desses dois agentes educadores em relação ao aluno.

A organização do portfólio consta como uma das categorias de análise que estabelecemos neste estudo. Assim, continuamos investigando as formas como eram compiladas a escrita, a seleção e a organização de itens no portfólio.

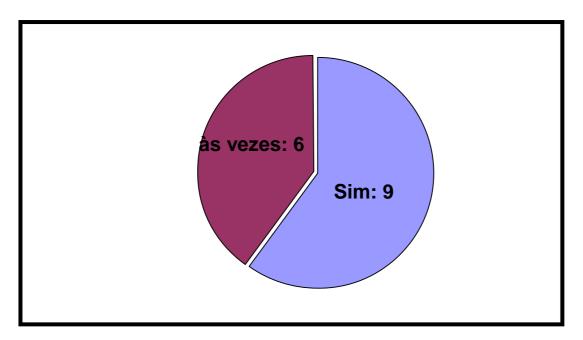


Gráfico 10 - Presença de registros escritos no portfólio

Nove dos nossos informantes responderam que habitualmente incluíam registros escritos em seus portfólios e 6 afirmaram que às vezes o faziam-no.

Esses dados refletem o resultado, ainda parcial, das primeiras orientações durante o processo de formação contínua, no qual abordamos a importância dos registros escritos no portfólio como um dos elementos estruturadores do pensamento reflexivo.

A relação do professor com a escrita começou a se fortalecer, a partir da continuidade dos exercícios que estávamos propondo de observação e de registro.

Ao investigar o potencial do portfólio, enquanto recurso transformador da prática, observamos que:

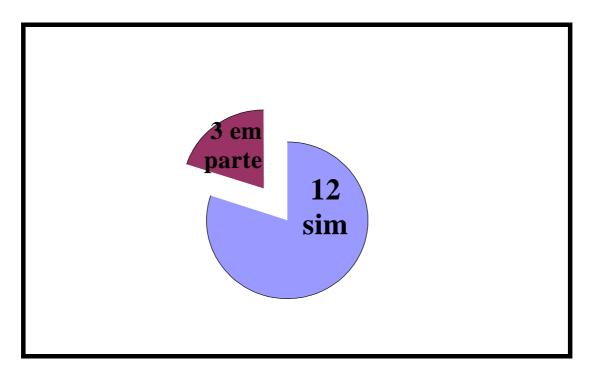


Gráfico 11 - Mudanças na prática a partir do portfólio

Doze professores afirmaram que o trabalho com portfólio poderá acarretar mudanças na prática pedagógica, informação esta indicativa de abertura do professor para possibilidades de mudanças, a partir da investigação de sua própria prática. Em contraponto, 3 responderam que acreditavam em parte no potencial do registro como catalisador de mudanças.

Mesmo acreditando em mudanças em sua prática, o professor nunca é consultado sobre as mudanças propostas pela SEE-SP, e isto, reflete diretamente na qualidade do ensino-aprendizagem, porque o professor precisa participar e decidir em conjunto com a escola, a sociedade e o Estado o que é pertinente à educação, para que as mudanças tenham efeito e significado dentro e fora da escola. Pois, é ele que está diretamente inserido na educação escolar cotidianamente.

O trabalho de organização e seleção de itens demonstrou a diversidade e a preocupação com a qualidade dos registros em detrimento da quantidade. O que se observa é que os portfólios 'dossiês' estavam dando lugar aos portfólios reflexivos. Porque, em meados de 2008, ocasião da coleta desses dados, os professores já estavam

pensando no portfólio como uma ferramenta de pesquisa-ensino e de pensamento sobre o fazer pedagógico.

A seleção de itens para o portfólio, no decorrer do processo de formação contínua, deixou de ser uma atividade mecânica de juntar elementos para se tornar um trabalho reflexivo, uma ação qualificada de pesquisa do professor, como demonstram os elementos incluídos no portfólio, expostos no gráfico a seguir:

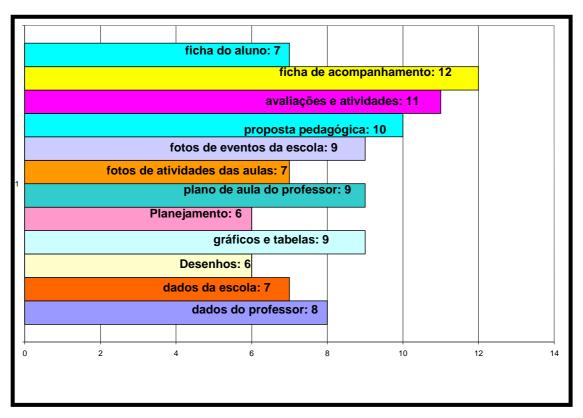


Gráfico 12 - Itens a serem incluídos no portfólio

A diversidade de elementos considerados na composição dos portfólios indica que a prática do portfólio foi concebida por um pensamento sobre "o que e como selecionar itens", propiciador de argumentos para re orientações sobre os percursos de ensino-aprendizagem.

Ao selecionar itens, a maioria dos professores, tinham uma preocupação maior com a qualidade do que estava colecionando, conforme o gráfico a seguir:

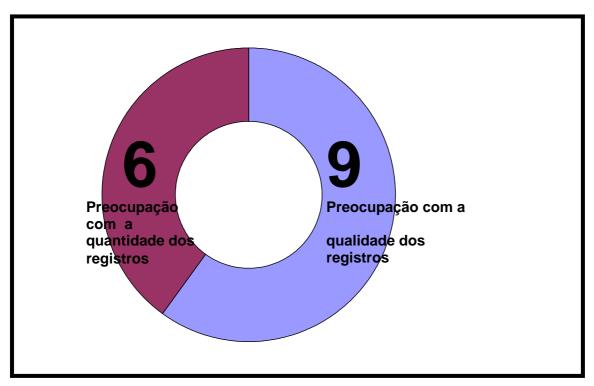


Gráfico 13 - Preocupação em selecionar itens para o portfólio

Observamos que 9 professores em 2008, já estavam pensando e planejando a montagem de seus registros, enquanto 6 ainda se pautavam pela quantidade de itens. Esse embate representa a seleção como fator relevante para motivar reflexões sobre os problemas da prática de forma processual.

3.2.3. Sobre a prática da escrita no portfólio

Aplicamos em 2008, o segundo questionário⁴⁸, após as orientações sobre o papel da escrita na reflexão docente. Nossa preocupação era mapear o lócus e o modo como o professor estava apropriando-se da prática dos registros escritos em seus portfólios para exercitar o pensamento reflexivo.

Constatamos que a escola se confirma como lócus preferencial de formação em serviço, de pesquisa sobre a prática e de produção de conhecimento, como demonstram os gráficos a seguir:

_

⁴⁸ Ver apêndice n° 3.

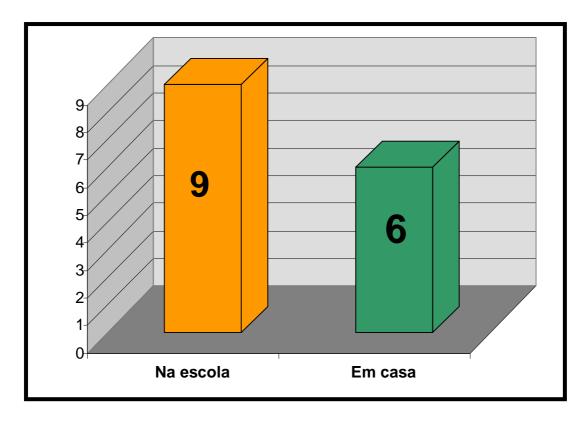


Gráfico 14 - Local onde pratica o registro escrito

Nove professores declararam que realizavam seus registros na escola e 6 em casa. Estes dados refletem diferentes tipos de pensamento sobre a ação, vale ressaltar que em casa o professor pensará, retrospectivamente, sobre o fazer levando-o a determinados estados de compreensão da prática, configurando a reflexão sobre a ação, influenciando a confecção do registro e o planejamento de suas próximas aulas.

O registro realizado na escola pode propiciar três níveis de pensamento: "a reflexão na ação", durante o fazer, no calor do momento; a "reflexão sobre a ação", após a sua realização, geradora de reflexões e problematizações de novas hipóteses de trabalho e a "reflexão sobre a reflexão na ação", pensamento complexo e gerador de intervenções, por isso, a relevância de se instituir um tempo para a reflexão e pesquisa em serviço; diferente da estrutura das reuniões dos HTPCs que já possuem sua função na cultura da escola. E que seria um horário destinado ao trabalho com os dados recolhidos na pesquisa sobre as questões de ensino-aprendizagem, durante o exercício da docência.

Procuramos identificar como ocorria esse momento reflexivo na escola. Foi constatado o seguinte:

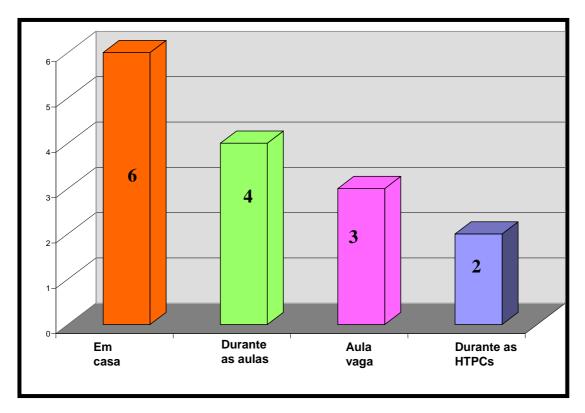


Gráfico 15 - Horário no qual o professor realiza seus registros

Fica explícito em qual tempo o professor registra. Do total de 9 professores que procederam a escrita na escola, 2 responderam que utilizam horários dentro de htpcs pré determinados para esse registro; 3 durante aulas vagas, isto é, entre uma aula e outra; e 4 efetuavam suas observações durante as aulas, ressaltando, a necessidade de registrar suas reflexões no momento em que estas ocorriam.

Averiguamos, ainda, o total de tempo e com qual freqüência o professor produzia registros escritos:

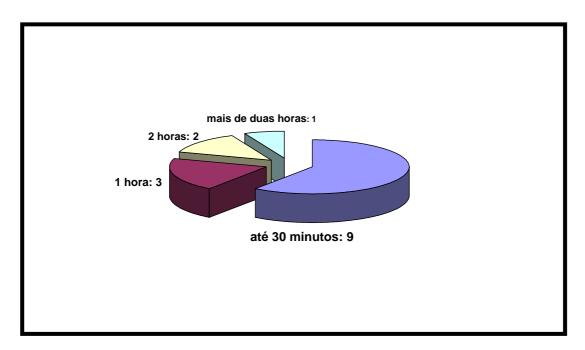


Gráfico 16 - Tempo utilizado para os registros

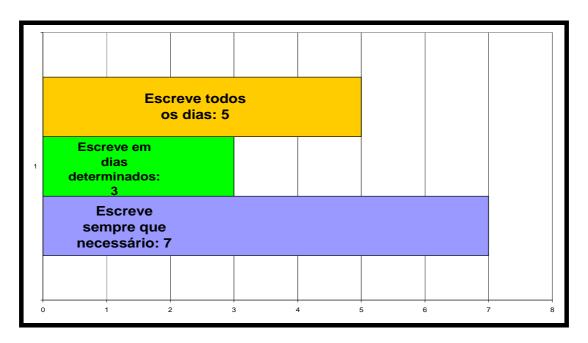


Gráfico 17 - Freqüência com a qual o professor escreve

Verificamos que do total de tempo e freqüência da prática da escrita: 9 docentes gastavam até 30 minutos com seus registros, ocupando boa parte das aulas, considerando-se as aulas duplas da mesma disciplina; 3 até 1 hora; 2 até 2 horas e 1 mais de duas horas. No geral, a quantidade de tempo dispensada ao registro, ainda, é pequena em relação ao tempo total diário que o professor trabalha na escola.

Quanto à frequência com que o professor recorre à escrita: 7 afirmaram que tem a necessidade de registrar sempre que a situação de ensino-aprendizagem for interessante para se realizar um comentário por escrito; 5 possuem o hábito de escrever todos os dias sobre o que observaram na sala de aula; 3 apenas em dias determinados por eles mesmos para a escrita.

A escrita vai se configurando, como organizadora do pensamento sobre a prática e do trabalho pedagógico, e também como qualidade do professor-pesquisador que desenvolve as ações qualificadas de pesquisa sobre e a partir dos problemas de ensino-aprendizagem.

Sobre a facilidade de escrever e os hábitos de escrita os professores assim se declararam:

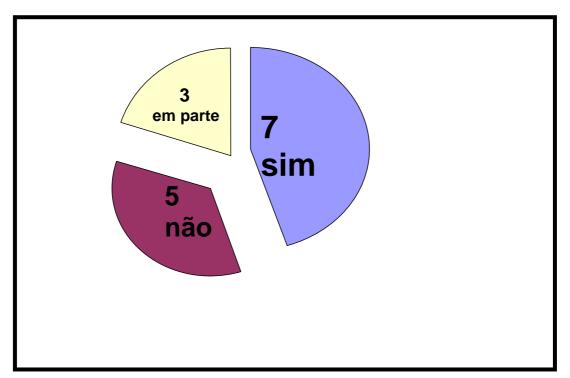


Gráfico 18 - Sobre a facilidade ou dificuldade para escrever sobre fatos da prática pedagógica que ocorrem durante as aulas

Conforme o gráfico anterior, 7 professores afirmaram que tem facilidade para escrever, 5 responderam que possuem dificuldade em escrever sobre a prática e 3 se declararam com dificuldade em parte.

O professor da escola pública estadual paulista não recebe orientação nem formação adequada para praticar a escrita reflexiva; nossos professores escrevem pouco e a SEE-SP deveria repensar a formação contínua de seus professores proporcionando meios para um desenvolvimento intelectual e profissional docente sem perpetuar reformas de gestão política que visam números e a adoção de cartilhas com planos de aulas prontos, sem qualquer consulta aos sujeitos envolvidos no processo.

Desenvolvemos com os professores exercícios de escrita e re escrita de fatos observados na sala de aula que lhe chamaram a atenção sobre o ensino-aprendizagem. Os seus relatos eram incluídos nos portfólios e também serviram para as postagens nos *blogs*.

A Re-escrita é um processo cognitivo de construção de identidade dos sujeitos e se relaciona com a qualidade e a resolução de problemas constatados a partir das dificuldades com o texto escrito. Ao escrever e re escrever sobre sua prática o professor estrutura melhor seu pensamento, aprimora seus argumentos sobre a prática, lê e escreve com mais freqüência, inicia assim, um diálogo reflexivo consigo mesmo como sujeito-autor. Esta ação processual nos possibilitou um ganho na qualidade e na quantidade dos registros escritos como se apresenta no gráfico a seguir:

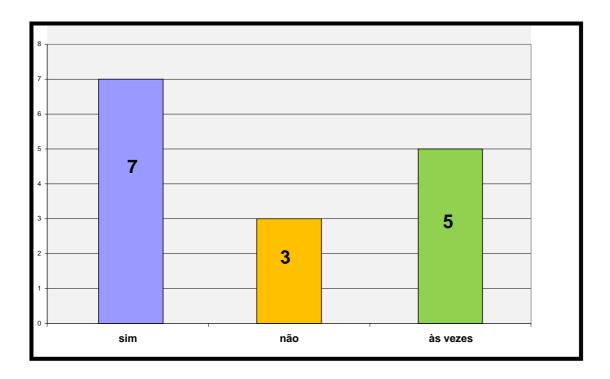


Gráfico 19 - Prática da re-escrita

Sete professores afirmaram que utilizam a escrita e a re escrita de seus textos, 5 responderam às vezes e 3 que não recorriam a re escrita de seus textos. Este gráfico demonstra como os professores estavam aderindo à uma prática diferenciada e reflexiva com a escrita, pois não se tratava de escrever mecanicamente, mas artesanalmente, ler, escrever e re escrever numa perspectiva investigativa sobre o fazer docente.

Compreendemos que ações investigativas demandam tempo e esforço, e representam um desafio no atual contexto escolar estadual. Os dados sobre 8 professores que estavam no limiar entre aderir "às vezes", e "não" utilizar a re-escrita, indicam que é preciso mais investimento na formação contínua em serviço consubstanciada a vivências com tempo hábil, que permita explorar a complexidade dos problemas da prática concreta que ocorre na escola e como os professores poderão construir conhecimento, a partir dela, procedimentos estes que estão permeados pelo uso e apropriação da escrita reflexiva e criativa do professor.

Geralmente, os cursos de formação contínua possuem uma sistemática de cobrar registros escritos. Indagamos sobre este fato aos professores informantes deste estudo e constamos o seguinte:

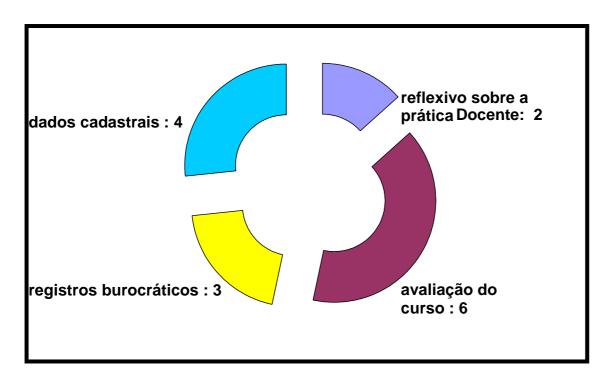


Gráfico 20 - Tipos de registros cobrados na formação contínua oferecida pela SEE-SP

Os professores responderam que a forma como a escrita é cobrada nos cursos de formação contínua oferecidos pela SEE-SP, se restringe a preencher fichas de dados cadastrais, avaliação dos cursos, registros de ordem burocrática e os registros sobre a prática ficam relegados a segundo, ou terceiro plano.

3.2.4 O significado da experiência vivida com o portfólio.

Para ampliar a compreensão sobre o processo que desenvolvemos, apresentaremos depoimentos realizados pelos professores apoiados em um roteiro disponibilizado por esse pesquisador no ano de 2010⁴⁹, após o término da pesquisa realizada enquanto processo de formação contínua. De modo geral, todos os professores aceitaram partilhar as suas experiências de formação e reflexão sobre a prática.

-

⁴⁹ vide apêndice nº 7

Assim, destacaremos, a seguir, os depoimentos dos professores sobre: "o que a experiência formativa com portfólios significou de positivo/negativo para o exercício de sua prática docente atual".

As respostas foram:

Escola 1:

- [...] decidir sobre os rumos que deveria tomar enquanto professora. [...] me esclareceu muito sobre como montar e organizar um portfólio para me ajudar a refletir sobre como leciono, como avalio e como construo minha carreira docente. (Professora Cássia LP Escola 1).
- [...] percebemos que o portfólio poderia ser um grande aliado, ou produto de trabalho pedagógico do professor, fato que só foi possível porque tínhamos um envolvimento dos gestores da escola e de pais e alunos. (Professora Joana Geografia Escola 1).
- [...] o trabalho com diferentes tipos de registros que realizamos [...] registro é história, a experiência reflexiva no processo de ensino e a formação contínua de três anos.(Professor Lima história Escola 1).
- [...] Considerei muito válido sair da faculdade e já participar de um processo de registro e reflexão como foi este. Aprendi muito com a prática do portfólio e continuo a desenvolvê-lo mesmo após o término do curso.(Professora Julia Educação física Escola 1).
- [...] resgatar alguns aspectos da minha trajetória profissional, que me fizeram refletir e valorizar , ainda mais o meu trabalho enquanto arte-educadora.

(Professora Nadia – Arte – Escola 1).

Escola 2:

- [...] com o portfólio passei a conceber o significado de desenvolver e produzir a teoria da minha própria pratica docente [...] iniciei um processo de refletir, reorganizar e inovar o meu repertório. (Professora Regina Língua Portuguesa Escola 2).
- [...] acredito que as primeiras anotações foram superficiais, através da orientação que venho recebendo é que estou conseguindo superar esta barreira.(Prof. Jorge Geografia Escola 2).
- [...] a partir da orientação tive uma outra visão sobre registro e percebi que ao fazê-lo estaria produzindo um texto reflexivo da minha pratica docente. (Professor Roberto História Escola 2).

No início, resisti bastante, pois acredito que o portfólio não deve ser o único método de avaliação do desenvolvimento do aluno.(Prof. Ângelo – Educação Física – Escola 2).

Atualmente produzo portfólios com base teórica. (Professor Rodrigo – Arte – Escola 2).

Escola 3:

O registro me fez exercitar a escrita e o pensar sobre a ação pedagógica ser mais observadora, refletir mais antes de agir por impulso, isto é, comecei a ver as situações de aprendizagem e até os problemas por outro ângulo. [...] já não consigo começar meu trabalho sem planejar meus registros e utilizá-los para elaborar novos projetos e aulas.(Professora Márcia - Língua Portuguesa – Escola 3).

O portfólio tornou-se uma ferramenta para que nós professores possamos pensar no processo educativo [...] O ganho do portfólio está em poder ter todas as etapas, resultados, conquistas, temas relevantes, entre outros num mesmo cenário. O Professor ou mesmo o profissional que consegue entender a filosofia do portiólio, enxerga resultados que poderiam ser pouco mensuráveis comparadas a outras ferramentas de aferição desses resultados. Professor Silvio - Geografia – Escola 3).

[...] na faculdade não tive uma formação voltada que me levasse a refletir tanto sobre a prática; quanto aprendi com o desenvolvimento do portfólio. O conhecimento não é absoluto e constantemente sofre mutações, renovandose, recompondo-se e atualizando-se. O professor deve estar atento às mudanças. O seu perfil deve ser crítico, reflexivo, libertário, autônomo e formador de opiniões. Quando olho para meu portfólio vejo um pouco disto tudo. Eu estou ali.(Professor Paulo - História – Escola 3).

Através do portfólio consegui superar parte das minhas dificuldades em relação ao uso da metodologia do registro [...] possibilidade do seu uso para renovar a minha pratica. Com o portfólio pude avaliar as capacidades de pensamento crítico, de articular e solucionar problemas complexos, de trabalhar colaborativamente, e de desenvolver projetos de minha própria autoria.(Professora Elaine - Educação física – Escola 3).

O portfólio gerou certa inquietação a cerca do processo de reflexão do que eu ensino e como eu ensino[...] o portfólio passou a ser o eixo organizador do meu trabalho. E, conscientemente, através desta parceria o meu processo de formação profissional e a minha atuação, hoje, são criativos, reflexivos e autônomos.(Professora Claudia - Arte – Escola 3).

Os aspectos negativos apontados em relação a experiência formativa com portfólios:

Escola 1:

[...] a falta de tempo para organizar a formação contínua docente na minha escola. Hoje somos atropelados por projetos e avaliações que não nos deixam alternativas no calendário escolar para repensar e replanejar nossas práticas, muitas vezes queremos incluir coisas diferentes no trabalho pedagógico, mas não sobra tempo. (Professora Cássia - Língua Portuguesa – Escola 1).

Escola 2:

[...] a minha resistência ao novo, a insegurança de ser analisada e questionada neste processo. (Professora Regina – Língua Portuguesa – Escola 2).
[...] falta de tempo foi um grande obstáculo, além do mais, tive dificuldade em escrever sobre as minhas reflexões. (Professor Jorge – Geografia – Escola 2).

Senti uma enorme dificuldade e sobrecarga com as classes numerosas. (Professor Roberto – História – Escola 2).

Escola 3:

[...] as resistências que muitos profissionais tem de passar a adotar o portifólio como instrumento pedagógico no desenvolvimento de suas ações. (Professor Silvio - Geografia – Escola 3).

Esses depoimentos trazem a voz cuidadosa e esperançosa dos professores sujeitos que conduziram os processos de formação e de auto-formação, os seus anseios, as suas dificuldades, os seus momentos de maior e menor encantamento, em especial a sua confiança, o seu compromisso com o ensino de qualidade.

Queremos salientar a singularidade e o comum, em cada escola e em cada circunstância dos profissionais que desejaram e ousaram mudar, souberam e quiseram transformar o ensino. Fizeram de um modo particular, corporificaram uma idéia centrada na educação do olhar sensível e na prática do registro reflexivo como uma vivência catalizadora da (re) invenção na ação docente criticamente refletida.

3.2.5 A utilização do blog na escola

Como já destacamos anteriormente, o recurso do *blog* surgiu em meio a pesquisa, com a retirada dos Professores Coordenadores das escolas pela SEE-SP. Estes estavam atuando junto aos professores na construção de seus portfólios e sua ausência inviabilizava a continuidade da pesquisa. Apesar do *blog* não ter sido o principal foco desta pesquisa, não poderíamos deixar de relatar os resultados e para onde apontaram. Acreditamos que o relato dessa experiência, decorrente de um acidente de percurso possa, ainda que modestamente, vir a contribuir sobre o tema.

Iniciamos os trabalhos de formação sobre as possibilidades do uso do *blog* na formação do professor reflexivo pesquisador em março de 2008. Verificada a necessidade de introdução dos professores sujeitos dessa pesquisa a noções de informática, providenciamos no início de julho de 2008 um curso sobre o tema, com estudos sobre o conceito e a montagem de *blogs*.

Realizamos a primeira coleta de material nos *blogs* no final de 2008, conforme o gráfico a seguir:

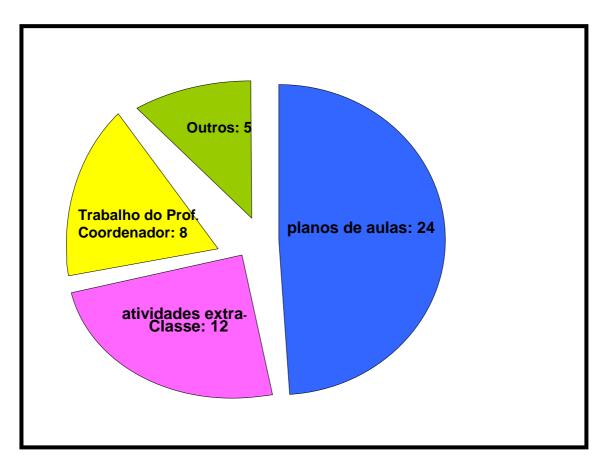


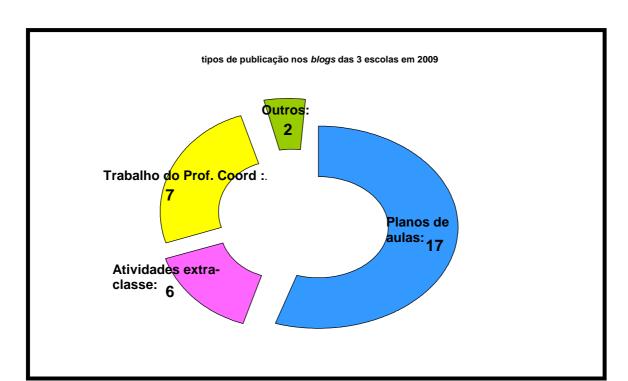
Gráfico 21 - Tipos de publicação no blog em 2008, total de 49 publicações

Constatamos que, as três escolas juntas, publicaram 49 registros⁵⁰ em seus respectivos *blogs*, sendo que: 24 publicações se referiam a planos de aulas dos professores, 12 versavam sobre atividades dos alunos e projetos extra-classe (como campanhas, gincanas e outros); 8 continham atividades do Professor Coordenador e 5

-

 $^{^{50}}$ No quadro 28 apresentaremos dados das publicações por escola.

eram dicas de vídeos e material de educação, arte e cultura. Estes resultados revelam a prática com diferentes tipos de registro que vínhamos desenvolvendo; por isso, as escolas conseguiram montar um *blog* com conteúdo pedagógico diferenciado e não apenas como mais um diário na blogosfera.



Com a 2^a coleta de material do *blog* em 2009, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 22 - Tipos de publicação no blog em 2009, total de 32 publicações

Na segunda coleta de material no *blog*, a soma de publicações das 3 escolas foi igual a 32. Este decréscimo pode ser explicado pela novidade e o entusiasmo do *blog* em 2008, como se confirma pelos dados apresentados e os depoimentos dos professores neste capítulo. Ainda será preciso considerar que mudanças nas práticas e assimilações por meio do *blog* acontecerão à longo prazo, e que a experiência realizada para resolver o problema de percurso já relatado (retirada dos Professores Coordenadores das escolas) dispôs de menor tempo para o domínio das ferramentas do *blog*.

Por outro lado, os registros nos *blogs* preservaram as qualidades reflexivas do portfólio e o caráter eminentemente pedagógico, os professores estavam utilizando o *blog* para trocar idéias sobre suas aulas e para obter informações sobre conceitos e metodologias de ensino. A formação contínua em serviço na escola tornava-se sinônimo

de autoria e autonomia do trabalho docente, porque redirecionava a ótica desta formação a partir dos problemas da prática, das situações de incerteza do cotidiano.

Constatamos que os níveis de reflexão sobre a prática e as dificuldades com a linguagem informática presentes nos registros variavam de docente para docente e de escola para escola. Em 2009, propusemos um "feedback" durante as sessões de formação com os Professores Coordenadores e os professores sujeitos desta pesquisa para uma reflexão sobre as ações relacionadas aos portfólios apresentados e as postagens nos blogs, e questionamos quais eram as dificuldades em lidar com o blog e com a prática da escrita que ainda permaneciam no grupo.

3.2.6 O significado atribuído pelos docentes sobre a experiência vivida com o blog.

Sobre "o significado positivo/negativo da experiência formativa com *blogs* para o exercício de sua prática docente atual⁵¹", as repostas positivas foram:

Escola 1:

[...] senti orgulho quando vi a minha publicação e de meus colegas na web. De positivo os blogs nos possibilitaram trabalhar com vídeos, textos e slides como nunca tínhamos pensado antes, os alunos gostavam quando nós professores indicávamos a visita ao blog, podiam ver como havia sido a aula, os registros e suas participações, [...]davam sugestões e até criaram blogs próprios para trocarem idéias com seus colegas. (Professora Cássia - Língua Portuguesa – Escola 1).

O uso da tecnologia na prática pedagógica foi o fator positivo mais relevante.[...] O *blog* tem sido um canal importante de comunicação e possibilidade do corpo docente utilizar metodologias e novas tecnologias na prática de ensino.(Professora Joana – Geografia – Escola 1).

Participação do corpo docente e gestão no processo de formação contínua interdisciplinar envolvendo as novas tecnologias e as técnicas de registro. Material necessário para a publicação e montagem dos *blogs* sempre que o professor solicitou. Reflexão individual e coletiva a partir do registro docente; Reuniões de formação contínua com textos e trabalhos pertinentes a prática da reflexão sobre o trabalho docente; (Professor Lima – história – Escola 1).

[...] trocar idéias com as outras escolas participantes foi muito bom. No entanto, espero que as trocas via *blog* se tornem mais intensas, percebo que muitos colegas ainda tem receios de mexer com a informática e a *net*.(Professora Julia - Educação física – Escola 1).

.

⁵¹ Vide apêndice nº 7

Escola 2:

Inicialmente, causou-me "estranheza", pelo fato de, possuir pouco domínio tecnológico. Porém, após as orientações, observei que todas as minhas descobertas concebidas no meu portfólio poderiam estar on-line, a minha experiência seria lançada a um universo de possibilidades, com acesso de outros profissionais que contribuiriam com suas sugestões e experiências. O *blog* dinamiza a pratica diária do professor, rápido, eficaz e atual. É um novo caminho para o profissional da educação.(Professora Regina – Língua Portuguesa – Escola 2).

É através deste registro que o professor saberá a diferença entre o que ele diz, pratica e o que realmente acontece em sala de aula.

O registro faz parte do amadurecimento pedagógico, a mudança do olhar sobre a pratica, é a construção da autonomia intelectual e profissional.(
Professor Jorge – Geografia – Escola 2).

[...] *blog*, um instrumento on line que divulgaria a minha pratica docente para outros profissionais que como eu buscavam o portfólio como um meio de dar significado e autoria a sua própria pratica docente de maneira reflexiva e inovadora.(Professor Roberto – História – Escola 2).

O *blog* foi e continua sendo um desafio, alguma coisa em potencial que devemos utilizar cada vez mais. Em minhas aulas utilizei muito e incentivei os acessos dos alunos.[...] despertar do interesse do aluno em saber que a escola tinha um *blog* e os professores postavam informações e fotografias das atividades em classe, esse envolvimento todo contou com recursos diferenciados de informática que muitos não conheciam e foi uma boa novidade para todos.(Professor Rodrigo – Arte – Escola 2).

Escola 3:

Penso que ainda estamos no começo do uso dessa nova ferramenta e com certeza vamos encontrar muitas maneiras de trabalhar à longo prazo, tudo vai depender de como o nosso grupo vai pensar a tecnologia e seu espaço na escola.(Professora Márcia - Língua Portuguesa – Escola 3).

Significou poder expor os nossos conteúdos e nossos trabalhos dentro de um universo infinito com muitas possibilidades de interações e, sobretudo com um público eclético. Os fatores positivos neste caso são diversos, pois tira o nosso trabalho do anonimato, já que muitas pessoas respondem positivamente ou negativamente àquilo que observam no *blog* e vão conferir na prática podendo ser o nosso "álibi" no melhor sentido. Passam a interagir conosco sobre aquilo que lhe interessou e pode constatar na prática os nossos feitos. Quando se trabalha com a educação temos que praticá-la com todas as ferramentas disponíveis para a sociedade contemporânea. Não poderia ser diferente com a internet, e os espaços do folio-scopio.(Professor Silvio - Geografia – Escola 3).

[...] Compartilho com outros profissionais as minhas experiências e recebo mais informações que enriquecem a minha formação profissional.(Professor Paulo - História – Escola 3).

O *blog* exibe o meu portfólio. Existe um espaço para que outros profissionais opinem, me forneçam outras experiências, me indiquem algumas bibliografias. Eu diria que o *blog* é a extensão da minha formação contínua.(Professora Elaine - Educação física – Escola 3).

O *blog* é a extensão do portfólio. São ferramentas vitais para a comunicação, a formação e a atualização do professorado. A comunicação virtual é

dinâmica, extensa, intensa .Capaz de renovar idéias e conceitos, ensinar caminhos, trocar experiências[...] (Professora Claudia - Arte – Escola 3).

As respostas foram marcadas por um certo orgulho e pela valorização da autoestima pela publicação na *web* da produção do docente. O potencial comunicacional
desse recurso para o ensino foi muito destacado pelos professores. A comunicação com
pares, sem tempo para a realização dentro da escola, ocorreu via *blog*, inclusive com
pares de outras unidades escolares. O que é indicativo da necessidade dos órgãos
administrativos considerarem que é preciso tempo reservado, dentro do horário de
trabalho dos professores para realizarem suas postagens e para acessarem o que é de
interesse para o docente.

Quanto aos aspectos negativos apontados sobre a vivencia com os $blogs^{52}$, ainda que tenham sido poucos, (o que indica um saldo positivo da experiência), é importante considerá-los por serem significativos, tais como:

Escola 1:

[...] gostaria que a interação via *blog* com pais, alunos e professores fosse mais intensa, que tivesse mais participação com críticas, sugestões e outras informações. (Professora Cássia - Língua Portuguesa - Escola 1).

Falta de Computadores disponíveis no local de trabalho com acesso a internet para que o professor possa pesquisar e publicar seus registros na rede. (Professora Joana - Geografia – Escola 1).

Falta de investimento da SEE-SP em material para a montagem de portfólios, uma vez que arcamos com toda a despesa para montar nossos registros.(Professor Lima – história – Escola 1).

Tive muita dificuldade em publicar meus registros na internet no *blog*. (Professora Nadia – Arte – Escola 1).

Escola 2:

Negativo: assustadora, pois as produções e reflexões são muito pessoais para serem expostas num *blog*. (Professor Jorge – Geografia – Escola 2).

⁵² Vide apêndice nº 7

Você publica a produção dos alunos e divulga o seu trabalho, mas o professor não tem muito tempo para estar acessando o *blog*. (Professor Ângelo – Educação Física – Escola 2).

Escola 3:

Negativo: não tinha muita habilidade com o computador. (Professora Márcia - Língua Portuguesa - Escola 3).

[...] as resistências que muitos profissionais tem de passar a adotar o portfólio como instrumento pedagógico no desenvolvimento de suas ações.(Professor Silvio - Geografia – Escola 3).

Os professores observaram a falta de tempo para se dedicarem aos registros na *web* e que poderiam melhorar a familiaridade com a linguagem informática, a qualidade e a quantidade da interação no *blog*. A partir, dos depoimentos podemos considerar que o aspecto negativo não tenha ocorrido nessa formação contínua a ponto de atrapalhar a experiência ou de ter gerado uma resistência maior a continuidade do seu uso. Mas é um alerta para a necessidade de serem criadas condições para a superação dos aspectos negativos considerados.

3.2.7 O significado dos textos teóricos para as práticas dos professores com portfólios.

Em relação a utilização dos textos teóricos nas sessões de formação contínua⁵³ os professores declararam:

Escola 1:

[...]foi importante porque pela primeira vez participei de uma formação contínua embasada, sabíamos a base teórica do que o Antonio estava propondo (Professora Cássia - Língua Portuguesa – Escola 1).

.

⁵³ Vide apêndice nº 7

- [...] consegui entender melhor que a reflexão não aconteceu de forma isolada no processo pedagógico. É um procedimento que realizamos o tempo todo na sala de aula, e não de forma deslocada, depois que a aula terminou, enquanto estou trabalhando um determinado conteúdo, estou refletindo sobre os direcionamentos que a minha aula está tomando e me conduzindo a novas reflexões sobre outras abordagens e *links* sobre o mesmo assunto (Professora Joana Geografia Escola 1).
- [...] representou um crescimento profissional para todos nós, primeiro porque conhecemos os autores e suas idéias, segundo que os textos colaboravam com o trabalho reflexivo na medida em que nós avançávamos nos registros e na reflexão sobre a prática (Professor Lima história Escola 1).
- [...] a prática do portfólio tem fundamento, não é um fazer simples de amontoar atividades e fotografias das nossas aulas, pelo contrário é uma forma do professor montar uma estrutura para pensar diferente sobre como dá aula (Professora Julia Educação física Escola 1).
- [...] refletir sobre a prática pedagógica efetivada (Professora Nadia Arte Escola 1).

Escola 2:

O professor na sua autonomia de construção de conhecimento necessita de um embasamento teórico, até mesmo para dar veracidade a sua pratica (Professora Regina – Língua Portuguesa – Escola 2).

[...] agora precisaríamos "vestir a camisa", investirmos em nossa formação e começarmos a ler, a introduzir em nossa pratica a reflexão sobre a prática pedagógica (Professor Jorge – Geografia – Escola 2).

A orientação recebida e os textos teóricos foram fundamentais para realizar o portfólio (Professor Roberto – História – Escola 2).

Os textos são bons, porém na escola em que trabalho não existiu uma coordenação para que estes textos fossem aproveitados na pratica docente, de modo, que rumos diferentes foram tomados diante da proposta de utilizar o portfólio.(Professor Ângelo – Educação Física – Escola 2).

[...] obtive uma ótima experiência e aprendizagem, porque o textos de Isabel Alarcão e Donald Schon são cobrados em todos os concursos estaduais e municipais, e principalmente nos manteve atualizados sobre os processos de reflexão docente.(Professor Rodrigo – Arte – Escola 2).

Escola 3:

[...] trouxe a reflexão sobre a prática e o embasamento com os autores. Assim, o significado positivo e primordial para a prática docente foi buscar harmonizar o campo teórico e o prático por meio do registro e do trabalho reflexivo (Professora Márcia - Língua Portuguesa – Escola 3).

Os textos ajudam a estruturar a prática, ajudam também a formar o individuo culto e desenvolver as múltiplas inteligências. Isso gera autonomia conhecimento de fato e ajuda a racionalizar o que precisa ser feito e otimizar o tempo (Professor Silvio - Geografia – Escola 3).

[...] É um apoio indispensável para o profissional na área da educação.(Professor Paulo - História – Escola 3).

[...] foram ao encontro das minhas dúvidas e necessidades de renovação da minha pratica docente durante a confecção do portfólio (Professora Claudia - Arte – Escola 3).

Destacam os professores o sentimento de participar de uma formação em serviço diferenciada que dialogou com as teorias da educação, a partir dos problemas da prática, possibilitando assim, a construção de conhecimento, a compreensão do próprio processo de reflexão e o crescimento profissional. Não foram apontados aspectos negativos em relação aos textos teóricos que utilizamos na formação contínua.

3.2.8 A formação contínua segundo os professores.

As percepções sobre a formação contínua, segundo os professores, foram descritas em resposta à seguinte questão: "hoje sente falta de alguma coisa para exercer o papel de professor reflexivo no desempenho do magistério⁵⁴"?

Escola 1:

[...] sinto falta de ter tempo estipulado no horário de trabalho para registrar e refletir. A secretaria da Educação precisa repensar esta questão (Professora Cássia - Língua Portuguesa – Escola 1).

Não sinto falta de nada, porque os estudos e exercícios que fizemos me possibilitaram manter uma postura reflexiva nas minhas aulas mesmo após o término do curso (Professora Joana – Geografia – Escola 1).

_

⁵⁴ Vide apêndice nº 7

Não. Acredito que o exercício desses três anos de formação contínua nos ajudaram a caminhar para a autonomia e reflexão sobre nossas ações (Professor Lima – história – Escola 1).

Não, porque continuo a trabalhar com registros e a pensar sobre como leciono, como estou utilizando diferentes metodologias para situações diferentes no dia a dia da sala de aula.(Professora Julia - Educação física – Escola 1).

Não, por meio da descoberta da importância metodológica do ato de observar e registrar percebi o quanto é fundamental a ação de analisar nossos próprios métodos e buscarmos diferentes rumos para a nossa forma de ensinar (Professora Nadia – Arte – Escola 1).

Escola 2:

Não, porque, a partir da extensão do uso do portfólio e *blog* em todo o território nacional e das inúmeras experiências, conhecimentos, práticas que estão sendo comunicados/divididos/multiplicados através deste recurso insere o professor num ciclo indefinidamente contínuo, atual e logo reflexivo de sua prática (Professora Regina – Língua Portuguesa – Escola 2).

Não, porque, o processo de atualização contínua via *blog*, hoje, faz parte da minha vida. Outros profissionais deveriam conhecer o *blog* e o portfólio (Professor Jorge – Geografia – Escola 2).

É preciso dar continuidade ao processo, legitimá-lo e estendê-lo. O profissional tem que ter consciência do seu papel, deve ser incentivado para realizá-lo e gostar de ser educador.(Professor Roberto – História Escola 2).

Hoje, o conceito de professor mudou muito, ele já é visto sob um prisma diferente, creio que após o curso de formação contínua isto se tornou mais evidente. O educador é o professor reflexivo, aquele que busca seu constante aperfeiçoamento para exercer plenamente sua função, se tivesse outra postura após tudo o que vivenciei seria falta de compromisso comigo e com a minha profissão (Professor Rodrigo – Arte – Escola 2).

Escola 3:

Não sinto falta de nada, como relatei no inicio a reflexão está inserida no meu trabalho de professora como algo que não consigo descartar, hoje não aceito realizar qualquer projeto da escola ou da secretaria da educação sem questionar ou pensar qual será o meu papel enquanto educadora (Professora Márcia - Língua Portuguesa – Escola 3).

[...] não sinto falta de elementos para desenvolver o papel de professor reflexivo (Professor Paulo - História – Escola 3).

Não sinto falta de nada, pois o professor precisa ser alimentado com o novo, com o atual para que possa renovar, perpetuar, dividir e comunicar a sua prática docente (Professora Elaine - Educação física – Escola 3).

O professor para ser reflexivo tem ser provocado, tem que ser reconhecido e tem que se reconhecer como um profissional reflexivo. Ele precisa de um "up". Este projeto do Antonio nos propriciou este "UP". E que outros possam beber nesta fonte (Professora Claudia - Arte – Escola 3).

Os professores na verdade apresentaram uma avaliação positiva do processo de formação contínua vivido e se consideraram com segurança como professores reflexivos, tanto pelo esforço pessoal, quanto pelas ações qualificadas que desenvolveram na formação em serviço.

Solicitamos ainda, aos professores que destacassem o que houve de mais importante no percurso de formação contínua que partilhamos⁵⁵:

Escola 1:

[...]a sintonia, a amizade e o trabalho em equipe. (Professora Cássia - Língua Portuguesa – Escola 1).

[...] mapas de percursos de aprendizagem. Gostaria de destacar também o respeito ao professor e ao processo de formação contínua como foi conduzido. (Professora Joana – Geografia – Escol a 1).

A maneira como a autonomia e o trabalho docente reflexivo foram conduzidos nesses três anos. (Professor Lima - História – Escola 1).

O trabalho em conjunto logo nos primeiros anos de magistério me motivaram muito, também participar de discussões com meus colegas mais experientes, trocar idéias, conhecer autores e o trabalho pedagógico realizado pelos gestores da escola em parceria com o PCOP de arte.(Professora Julia - Educação física- Escola 1).

[...] crescimento intelectual intimamente relacionado com a problemática vivida no cotidiano da sala de aula. [...] possibilidade de executar um trabalho como o que foi realizado com os portfólios sem separação entre a teoria e a prática. (Professora Nadia – Arte – Escola 1).

⁵⁵ Vide apêndice nº 7.

Escola 2:

O trabalho em equipe de forma interdisciplinar por meio do registro [...] O portfólio é um instrumento riquíssimo que garante a beleza da construção própria, individual, personalizada. É um momento de duplo prazer no processo educacional: você como autor/produtor e ao mesmo tempo leitor da sua obra, da sua pratica e da sua ação pedagógica. Autor e Leitor de si mesmo. (Professora Regina – Língua Portuguesa – Escola 2).

Valorização do trabalho do professor [...] que o pré-conceito do novo pode privá-lo de amadurecer pedagógica, intelectual e profissionalmente. A atualização da formação do professor ter que ser contínua. Ele tem que sempre estar refletindo, re avaliando a sua prática. Registrando, para que então, possa revê-las, recriá-las e por que não reescrevê-las.(Professor Jorge – Geografia – Escola 2).

O trabalho em equipe e a relação com a prática. O meu amadurecimento pedagógico, a minha insistência de realizar o portfólio mesmo diante de todas as dificuldades, auto avaliar-me e divulgar a minha prática docente através do portfólio não como uma coleção de relatos, ou um ajuntado de materiais, mas com o olhar reflexivo, curioso, orgulhoso e criador.(Professor Roberto – História – Escola 2).

Ao iniciarmos o processo surgiram momentos de reticências, resistências que se transformaram em reflexões que acrescentaram muito a minha formação como educador. [...] o concurso de redação com a divulgação e publicação no blog da escola motivou os alunos a escreverem e se mobilizarem pra tirar fotografias, eles puderam perceber a produção de textos de outra maneira mais próxima da linguagem que eles estão acostumados no *orkut*, considerei isto muito positivo enquanto recurso didático. O outro momento foi o evento reunindo as três escolas e premiando as redações e fotografias, ver aquele trabalho concluído daquela forma foi muito gratificante me senti valorizado e participando de algo diferente na educação escolar. (Professor Rodrigo – Arte – Escola 2).

Escola 3:

Sem dúvida a valorização docente como produtores de conhecimentos e de formadores de seres humanos mais sensíveis e críticos. [...] a emoção de entrar num processo de formação contínua e decidir em conjunto sobre os rumos que trilharíamos me fez sentir mais profissional e a ver a minha carreira no magistério com novos olhos, também gostei dos exercícios com a leitura de imagem, porque sempre fiz uma dobradinha com arte e literatura (Professora Márcia - Língua Portuguesa – Escola 3).

O registro da prática docente faz-se necessário para que o profissional, através dele possa refletir, repensar, criar e escrever sua história como educador (Professor Paulo - História – Escola 3).

Trabalho em equipe e a valorização do professor reflexivo [...] Poder avaliar a minha capacidade de pensamento crítico, articular as minhas idéias, solucionar os meus problemas com embasamento teórico, trabalhar em

conjunto com outros profissionais da área, pesquisar a minha pratica e complementá-la e desenvolver projetos de minha autoria (Professora Elaine - Educação física – Escola 3).

O crescimento intelectual, o trabalho em equipe e a valorização do magistério [...] O portfólio fez-me criador. Eu sou o meu portfólio. Legitimamente, com um olhar crítico, reflexivo ,apaixonado pela minha profissão, e redescoberto como um comunicador de conhecimento através do *blog* (Professora Claudia - Arte – Escola 3).

Os destaques apresentados pelos professores sobre o percurso de formação contínua vivida ao longo desta pesquisa foram: a sintonia da equipe, a auto-estima, o respeito, a autonomia, a autoria, a reflexão, o trabalho coletivo, o crescimento intelectual e o profissional, o que confirma que a percepção do professor para o processo de formação em serviço precisa ser considerada antes, durante e depois para que essa contribuição possa orientar e re orientar os percursos. E assim, aproximaram-se mais dos problemas da prática docente, sem dicotomizar a relação teoria/prática.

3.3 Refletindo sobre os dados recolhidos

Os professores sujeitos desta pesquisa demonstraram entusiasmo com todo o processo formativo desenvolvido até 2009. Percebemos um estado de busca de valores pessoais, profissionais e educacionais, pois as questões de auto-estima, autoria e autonomia foram muito citadas nos discursos dos docentes.

Acreditamos que estes fatores são decisivos para o profissional que está se reconstruindo como na imagem do gravador Escher "*Drawing Hands*" que trabalhamos na formação contínua e que consta no capítulo 1 desta tese, como metáfora de um novo professor que está se desenhando, projetando sua docência se utilizando de ações investigativas sobre a prática.

Além disso, podemos observar nos relatos que os professores acreditam no processo de pesquisa-ensino e nas ações vivenciadas como forma/condição para se tornarem profissionais reflexivos pesquisadores.

Também, pode-se concluir que a escola se confirmou como *lócus* privilegiado de formação em serviço com envolvimento dos gestores (Diretores e Prof.(s) Coordenadores) possibilitando o trabalho pedagógico reflexivo realizado com autoria, autonomia profissional e embasado nas teorias educacionais, tendo como produto a geração de conhecimento sobre o seu processo de ensino-aprendizagem.

Outros pontos fortes apontados durante o processo foram as trocas no *blog*, a possibilidade de conhecer o trabalho dos colegas com a publicação na *web*, o uso da tecnologia na formação contínua como suporte para a reflexão docente, o uso de tecnologia no ensino, o que desperta grande interesse e entusiasmo dos alunos.

Por outro lado, a questão do tempo foi muito incisiva; nos relatos ficou claro que o tempo pedagógico é essencialmente "cronológico", voraz, preciso e determinado, porém o tempo reflexivo é "kairológico", isto é, processual e não linear, o que acarreta uma dicotomia entre as exigências oficiais tradicionais da escola e o ritmo de mudança que os professores anseiam.

Igualmente, a dificuldade com a linguagem informática para navegar e publicar os registros na *web* foi algo recorrente nos dados que colhemos; a não familiaridade dos docentes com as modernas tecnologias dos programas e aplicativos simples que utilizamos, foi um desafio, o que nos levou a incluir orientações básicas sobre o uso destes recursos na formação em serviço.

Podemos, ainda, classificar os depoimentos dos 15 professores sobre a experiência vivida de formação contínua em:

Totalmente favoráveis	12
Parcialmente favoráveis	2
Parcialmente negativos	1
Totais	15

Quadro - 10 depoimentos dos professores

Por tempo de magistério:

Parecer	Até 10 anos	De 11 a 15	De 16 a 27	Total
Totalmente positivo	6	3	3	12
Parcialmente positivo	0	1	1	2
Parcialmente negativo	1	0	0	1
Total	7	4	4	15

Quadro 11 - Constatações por tempo de magistério, total de informantes 15 professores

Assim, a preponderância de considerações favoráveis nos levam, a concluir que mesmo para os professores com mais tempo de experiência no magistério, o processo desenvolvido foi de bom aproveitamento, como forma de desenvolver aspectos profissionais de suas carreiras e pessoais, quanto a se sentirem autônomos, autores e valorizados como seres humanos e como profissionais educadores.

Por escola, as constatações foram as seguintes:

a) "Escola 1" e "Escola 3" são totalmente favoráveis;

b) "Escola 2" apresentou a seguinte variação:

totalmente favoráveis	2
parcialmente favoráveis	2
parcialmente negativos	1
Totais	5

Quadro 12 - depoimentos - Escola 2

Este resultado pode ser indicador, não da insatisfação dos professores, mas do desenvolvimento de um pensamento crítico em relação ao processo. Consideramos que a atenção dispensada a toda a experiência formativa tenha sido igual para as três escolas, porém, como já mencionamos antes, cada escola tem seu aspecto singular e comum.

Por disciplina, foi a seguinte a variação constatada:

Disciplina	Totalmente favorável	Parcialmente favorável	Parcilamente negativo	Totais
Língua portuguesa	2	1	0	3
Educação Física	2	0	1	3
Arte	3	0	0	3
geografia	2	1	0	3
história	3	0	0	3
Totais	12	2	1	15

Quadro 13 - Depoimentos por disciplina, total de informantes = 15 professores

Somente em Arte e História tivemos os 3 professores totalmente favoráveis, nas demais disciplinas houve uma pequena variação para parcialmente favorável e parcialmente negativo que não representou problemas para o andamento da pesquisa.

Os professores de Arte e História tiveram maior facilidade na construção do portfólio e do *blog*. A construção de portfólios, por ser uma tradição na área artística, pode explicar este fato. No caso de história entendemos, por hipótese, que o fato de lidarem com documentos de época, na modalidade visual e escrita, justifiquem a facilidade constatada.

Ainda em relação aos depoimentos sobre a experiência vivida com os portfólios e os *blogs*, concluímos que em Língua Portuguesa existe maior afinidade com o registro escrito no portfólio com certa dificuldade para manuseio do *blog*. Os professores de Educação Física a princípio apresentaram mais dificuldades em selecionar os dados significativos para o portfólio reflexivo e lidar com os diferentes tipos de registro de forma organizada e coerente. Os docentes de Geografia, no decorrer do processo de formação contínua, souberam valorizar a escrita tanto no portfólio, quanto no *blog*, demonstrando familiaridade com a linguagem da informática e da *web*.

3.4 Análise dos portfólios

Nas páginas a seguir, apresentaremos as tabelas com as categorias de análise de portfólios referentes a coleta de dados do período de 2007 a 2008, como elucidamos anteriormente no capítulo sobre metodologia (cap.2).

Categorias de análise de portfólios - Escola 1 – 2007, 1ª coleta

Categorias de análise 2007 – Escola 1	Pro	f. LF)	Pro	f. Ar	te	Pro	f. EI	7	Pro	f. Hi	st.	Prof. Geo.		eo.	o. Totais de respostas (horizontal		
	S	N	ер	S	n	ep	s	n	ep	S	n	ep	s	n	ep	S	n	ep
Intencionalidade Portfólio			X	Х					Х			X			X	1	0	4
Intencionalidade Das ações didáticas			Х			Х			Х			Х	Х			1	0	4
Organização: Ações reveladoras de ações didáticas	х					X		X				Х			X	1	1	3
Organização: Evidências reveladoras de Resultados	Х				Х			Х			Х			Х		1	4	0
Escrita Descritiva			Х			Х			Х			X		Х		0	1	4
Escrita analítica 1			X		X			X			X			X		0	4	1
Escrita analítica 2		X			X			X			X			X		0	5	0
Escrita analítica 3		X			X			X			X			X		0	5	0
Totais de respostas (vertical)	2	2	4	1	4	3	0	5	3	0	4	4	1	5	2	4	20	16

Quadro 14 - categorias de análise ano 2007, primeira coleta, total de informantes = 5 professores Legenda: s=sim; n=não; ep= em parte

A análise dos portfólios da escola 1 em 2007, revelou:

a) **intencionalidade** na construção de portfólios reflexivos, e a **intencionalidade das ações didáticas**, foram itens observados predominantemente "em parte", situação indicativa de um processo de assimilação em desenvolvimento;

b) a **organização de evidencias reveladoras de ações didáticas** foi alcançada "em parte" e predominantemente "não" foi alcançada em registro de **evidencias reveladoras de resultados**.

c) maior dificuldade constatada deste grupo foi em relação à escrita, permanecendo na categoria de descrição das ações (escrita descritiva). Neste período, não houve a ocorrência de uma escrita aprofundada com análises da prática ou com o objetivo de estabelecer relações com conhecimentos teóricos, ou concepções de ensino-aprendizagem (escrita analítica 1, 2 e 3).

No geral, percebemos a transição de um tipo de portfólio que era produzido tacitamente antes do processo de formação contínua, para uma prática mais organizada e refletida, na segunda coleta de portfólios em 2008.

Análise de portfólios - Escola 1 – 2008, 2ª coleta:

Categorias de análise 2008 – Escola 1	Pro	f. LF)	Pro	f. Art	e	Pro	f. EI	7	Pro	f. Hi	st.	Pro	f. Ge	ю.	resp	ais de ostas izonta	
	S	N	ep	S	n	ep	s	n	ep	S	n	ep	s	n	ep	S	n	ep
Intencionalidade Portfólio	X			X			X			X			X			5	0	0
Intencionalidade Das ações didáticas	Х			Х			Х			Х			Х			5	0	0
Organização: Ações reveladoras de ações didáticas	Х					х	Х			Х					Х	3	0	2
Organização: Evidências reveladoras de Resultados	Х			Х			Х			Х					Х	4	0	1
Escrita Descritiva	Х			Х			Х			Х			Х		Х	4	0	1
Escrita analítica 1	X			X					X			X			X	2	0	3
Escrita analítica 2			X		X			X			X			Х		0	4	1
Escrita analítica 3		Х			X			X			X			Х		0	5	0
Totais de respostas (vertical)	6	1	1	5	2	1	5	2	1	5	2	1	2	2	4	23	9	8

Quadro 15 - categorias de análise ano 2008, segunda coleta, total de informantes = 5 professores Legenda: s=sim; n=não; ep= em parte

A escola 1, em 2008, apresentou avanços em várias categorias na montagem de portfólios:

- a) As intencionalidades do portfólio e das ações didáticas, passam a ser alcançadas por todos os professores, com objetivos mais claros indicando mudanças qualitativas;
- b) A organização de evidencias reveladoras de resultados e as evidências reveladoras de ações didáticas, foram alcançadas com índices melhores do que o do ano anterior;
- c) Quase todos os professores desta escola desenvolveram a **escrita descritiva** em seus portfólios. As categorias de escrita apresentaram evolução na categoria de **escrita analítica 1**; em relação às categorias de escrita **analítica 2 e 3**, mais complexas por exigirem do professor estabelecer uma relação mais estreita com as concepções e teorias de ensino-aprendizagem praticamente não apresentaram mudanças.

Análise de portfólios "Escola 2" 2007, 1ª coleta.

Categorias de análise 2007 – escola 2	Pro	f. LF)	Pro	of. Ar	te	Pro	f. EI	7	Pro	f. Hi	st.	Pro	f. Ge	eo.		iis ostas izonta	al)
	S	N	ep	S	n	ep	S	n	ep	S	n	ep	s	n	ер	S	n	ep
Intencionalidade Portfólio	Х		X	Х		X			Х			X			X	2	0	3
Intencionalidade Das ações didáticas			Х			Х			Х			X	Х			1	0	4
Organização: Ações reveladoras de ações didáticas			Х			Х			Х			X			X	0	0	5
Organização: Evidências reveladoras de Resultados			Х			Х			Х			X		X		0	1	4
Escrita Descritiva						Х			Х			X		X		0	1	4
Escrita analítica 1			X					X			X			X		0	3	2
Escrita analítica 2		X			X			X			X			X		0	5	0
Escrita analítica 3		X			X			X			X			X		0	5	0
Totais de respostas (vertical)	1	2	5	1	2	5	0	3	5	0	3	5	1	5	2	3	15	22

Quadro 16 - categorias de análise ano 2007, primeira coleta, total de informantes =5 professores Legenda: s=sim; n=não; ep= em parte

A escola 2, após as primeiras orientações sobre portfólios reflexivos em 2007, apresentou maior resistência em assimilar a montagem de portfólios que propomos. A partir desses dados, re-orientamos a formação, enfatizando a objetividade do portfólio, a seleção de itens, a organização das evidencias de ações didáticas e a prática da escrita, para que o professor pudesse aproveitar melhor o potencial reflexivo do seu portfólio.

A análise dos portfólios da Escola 2 revelou:

- a) As intencionalidades de montagem do portfólio e das ações didáticas, foram alcançadas predominantemente em parte;
- b) A organização de evidencias reveladoras de resultados e as evidências reveladoras de ações didáticas, foram alcançadas em parte;

c) Os professores desta escola desenvolveram a **escrita descritiva** em parte, sendo que a categoria de escrita analíticas 1, já se apresentou desenvolvida no seu todo ou em parte; e as categorias 2 e 3, representantes de uma escrita mais aprofundada praticamente ainda são problemáticas.

Análise de portfólios - Escola 2 – 2008, 2ª coleta

Categorias de análise 2008 – escola 2	Pro	f. LF)	Pro	of. Ar	te	Pro	f. El	3	Pro	f. Hi	st.	Pro	Prof. Geo.		resp	ais de ostas rizonta	al)
	S	N	ep	S	n	ep	S	n	ep	S	n	ep	S	n	ep	S	n	ep
Intencionalidade Portfólio	Х			Х			Х			Х			X			5	0	0
Intencionalidade Das ações didáticas	Х			Х			Х			Х			X			5	0	0
Organização: Ações reveladoras de ações didáticas	Х					X	Х					Х			Х	2	0	3
Organização: Evidências reveladoras de Resultados	Х					х	X					х			Х	2	0	3
Escrita Descritiva	Х			Х			Х			Х			Х			5	0	0
Escrita analítica 1	X				X				X	X					X	2	1	2
Escrita analítica 2		X			X				X			X		X		0	3	2
Escrita analítica 3		X			X			X			X			X		0	5	0
Totais de respostas (vertical)	6	2	0	3	3	2	5	1	2	4	1	3	3	2	3	21	9	10

Quadro 17 - categorias de análise ano 2008, segunda coleta, total de informantes = 5 professores Legenda: - s=sim; n=não; ep= em parte

Em 2008, a escola 2 apresentou:

- a) As intencionalidades do portfólio e das ações didáticas, foram totalmente alcançadas;
- b) A organização de evidencias reveladoras de resultados e as evidências reveladoras de ações didáticas, foram alcançadas em parte;

c) As categorias de escrita apresentaram evolução na categoria descritiva, e na escrita analítica 1 e 2; a categoria 3 ainda não foi alcançada.

O crescimento significativo da escola 2, em relação a assimilação dos itens pela equipe de professores foi melhor do que em 2007. Fato que tanto pode ser atribuído ao empenho dos professores-pesquisadores e Professor Coordenador, quanto ao clima favorável e o diálogo estabelecido entre Pesquisador professor e professores-pesquisadores que possibilitou a correção de percursos, discussão de metas, gerando, assim, bons resultados para todos os envolvidos no processo.

Análise de portfólios – Escola 3 - 2007, 1ª coleta

Categorias de análise 2007 – Escola 3	Pro	f. LF)	Pro	f. Ar	te	Pro	f. EI	7	Pro	f. Hi	st.	Pro	f. Ge	ю.	resp	nis de ostas rizonta	al)
	s	N	ер	s	n	ep	S	n	ер	s	n	ep	s	n	ep	S	n	ep
Intencionalidade Portfólio	Х			Х			Х			Х			Х			5	0	0
Intencionalidade Das ações didáticas			Х	X			X			X			X			4	0	1
Organização: Ações reveladoras de ações didáticas			X			Х			X	Х			Х			2	0	3
Organização: Evidências reveladoras de Resultados			Х			Х			Х			X			Х	0	0	5
Escrita Descritiva	Х					Х			X			X			X	1	0	4
Escrita analítica 1			X		X			X				X		X		0	3	2
Escrita analítica 2		X			X			X			X			X		0	5	0
Escrita analítica 3		X			X			X			X			X		0	5	0
Totais de respostas (vertical)	2	2	4	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	12	13	15

Quadro 18 - categorias de análise - ano 2007, primeira coleta, total de informantes = 5 professores Legenda s=sim; n=não; ep=em parte

Em 2007, a escola 3 apresentou:

- a) As **intencionalidades do portfólio e das ações didáticas**, foram alcançadas satisfatoriamente;
- b) A organização de evidencias reveladoras de resultados e as evidências reveladoras de ações didáticas, foram alcançadas em parte;
- c) A c**ategoria de escrita descritiva** foi predominantemente alcançada pelos professores; já o nível de escrita analítica 1 se apresenta em processo, e os níveis 2 e 3 ainda não foram alcançados.

A escola 3 em 2007 apresentou boa assimilação das categorias: intencionalidade e organização do portfólio, porém a prática da escrita ainda precisou de maior atenção. Os portfólios desta escola apresentavam objetivos claros tanto na construção, quanto na organização das ações didáticas, a seleção de evidências apresentadas estava coerente, com os objetivos traçados pelos professores. A escrita enquanto prática reflexiva estava em processo de assimilação.

Análise de portfólios - Escola 3 - 2008, 2ª coleta

Categorias de análise 2008 – escola 3	Pro	f. LF)	Pro	f. Ar	te	Pro	f. EI	7	Pro	f. Hi	st.	Pro	f. Ge	eo.	resp	iis de ostas izonta	al)
	S	n	ер	s	n	ер	S	n	ep									
Intencionalidade Portfólio	Х			Х			Х			Х			Х			5	0	0
Intencionalidade Das ações didáticas			х	Х			Х			Х			Х			4	0	1
Organização: Ações reveladoras de ações didáticas			X	Х			Х			Х			Х			4	0	1
Organização: Evidências reveladoras de Resultados	Х					Х			Х			Х	X			4	0	1
Escrita Descritiva	X			Х					Х			X	X			3	0	2
Escrita analítica 1	X				X				X			X	X			2	1	2
Escrita analítica 2		X			X				X			X			X	0	2	3
Escrita analítica 3		X			X				X			X			X	0	2	3
Totais de respostas (vertical)	4	2	2	4	3	1	3	0	5	3	0	5	6	0	2	20	5	15

Quadro 19 - categorias de análise - ano 2008, segunda coleta, total de informantes = 5 professores Legenda: s=sim;n=não; ep=em parte

Em 2008, a escola 3 apresentou:

- a) As intencionalidades do portfólio e das ações didáticas, mantiveram a boa posição do ano anterior;
- b) A organização de evidencias reveladoras de resultados e as evidências reveladoras de ações didáticas, foram predominantemente alcançadas pelos professores;
- c) As **categorias de escrita**, apresentaram melhores índices em todas as categorias, predominando o alcance "em parte".

A escola 3, em 2008, manteve os bons índices da produção de 2007, apresentou melhora na organização das ações didáticas, na organização de evidências e na escrita descritiva. A escrita analítica 1 foi atingida parcialmente, enquanto a escrita analítica 2 e 3 foram alcançadas em parte pelos professores.

Ao analisar as tabelas das 3 escolas constatamos que:

a) as categorias mais resistentes a serem atingidas foram as de escrita analítica 1, 2, e 3; como apresentamos anteriormente, o tempo utilizado para a escrita, de 30 minutos para registros reflexivos, é insuficiente para que o professor se aproprie de uma prática de escrita analítica, crítica e reflexiva, em níveis mais profundos. O que é um bom indicador da necessidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita de textos desde a formação inicial do professor. E também, um alerta para a necessidade de tempo remunerado de trabalho para registro e reflexão das observações do docente, já que a escrita se configura como importante ferramenta para a reflexão da prática. Haja visto, as mudanças ocorridas, em decorrência da escrita em seu nível mais simples: o descritivo.

Para que possamos manter em fluxo contínuo a formação do professor reflexivopesquisador faz-se necessário investir no aprendizado da escrita em níveis mais elaborados:

- b) a assimilação mais rápida em cada escola, ocorreu com as categorias referentes a "intencionalidade de construção do portfólio", "a intencionalidade das ações didáticas" e de "organização das ações reveladoras de ações didáticas";
- c) a experiência com o portfólio reflexivo, ocorreu processualmente, possibilitando aos docentes compreenderem e assimilarem-no como recurso para construir conhecimento, refletir sobre a prática, exercitar a autonomia e autoria docente.

3.5 Análise dos *blogs*.

A seguir apresentaremos a análise do *blog* das três escolas no período de 2008 a 2009, conforme os critérios apresentados na metodologia de pesquisa (cap.2).

Análise do conteúdo dos *blogs* das três escolas ano 2008, 1ª coleta

Conteúdo do blog 2008	Escola 1		Escola 2		Escola 3	
Categorias	sim	não	sim	não	sim	não
Imagens fixas(desenhos e fotografias)	X		X		X	
Pequenos filmes		X	X			X
Apresentações em ppt		X	X			X
Planos de aula	X		X		X	
Relatos de aulas/atividades	X		X		X	
Informações sobre Eventos na escola	X		X		X	
Pautas de reuniões pedagógicas ou de HTPC	Х		х		X	
Textos descritivos	X		X		X	
Textos analíticos 1,2 e 3		X		X		X
Totais	6	3	8	1	6	3

Quadro 20 - Análise do conteúdo dos *blogs*, primeira coleta de material em 2008 com as 3 escolas participantes

Sobre o conteúdo dos *blogs* em 2008 podemos afirmar que as imagens fixas foram melhor assimiladas, pois sua postagem é mais simples e não depende de nenhum recurso externo às configurações do *blog*.

No entanto, os recursos de inclusão de pequenos filmes e apresentações em *Power point* são mais complexas, porque, exigem maior habilidade e conhecimentos de nível intermediário em informática. O autor precisa recorrer a diferentes aplicativos no computador e na internet para acessar um site que realize a compactação do arquivo para que possa ser suportado pelo espaço virtual do *blog*.

Diante disso, percebemos que a escola 2, usufruiu mais rapidamente e melhor destes recursos, enquanto as escolas 1 e 3, postavam seus registros como nos portfólios, recortando, colando imagens e produzindo textos. O hábito do registro estático ainda

não havia sido superado, apesar de estarmos abordando a utilização dos recursos de postagem do *blog* nas sessões de formação em serviço. Precisávamos, compreender que as novas formas de perceber e conceber o registro na *web* para muitos educadores era uma novidade.

Ao que concerne aos conteúdos pedagógicos, as 3 escolas, postaram com regularidade: planos de aula; relatos de aulas e atividades em classe; informações sobre eventos da escola; pautas de HTPC.

Quanto a qualidade da escrita houve um predomínio de textos descritivos, sem avançar para a escrita analítica mais profunda, relacionadas a concepções e teorias de ensino e aprendizagem.

Análise do conteúdo dos blogs das três escolas ano 2009, 2ª coleta

Conteúdo do blog 2009	Escola 1		Escola 2		Escola 3	
Categorias	sim	não	sim	não	sim	não
Imagens fixas(desenhos	X		X		X	
e fotografias)						
Pequenos filmes		X	X			X
Apresentações em ppt		X	X			X
Planos de aula		X	X		X	
Relatos de	X		X		X	
aulas/atividades						
Informações sobre	X		X		X	
Eventos na escola						
Pautas de reuniões		X	X		X	
pedagógicas ou de						
HTPC						
Textos descritivos	X		X		X	
Textos analíticos 1,2 e		X		X		X
3						
Totais	4	5	8	1	6	3

Quadro 21 - Análise do conteúdo dos blogs – segunda coleta de material em 2009 com as 3 escolas participantes

Em 2009, os dados das escolas 2 e 3 permaneceram iguais, sem variações significativas ou que representassem um contínuo de aprendizagem com o *blog*, em relação ao ano de 2008. Praticamente o mesmo aconteceu na escola 1.

A escrita reflexiva nos 3 *blogs*, permanecia como potência a ser explorada, mesmo tendo alcançado melhores resultados individualmente nos portfólios. A qualidade das postagens escritas foi tema recorrente em nossas discussões. O aprendizado, aqui requerido para todos os envolvidos era a reflexão e a construção conjunta da escrita do conhecimento. A produção da escrita coletiva e a sua postagem no *blog*, como novo recurso para articular posturas, posicionamentos, percepções, procedimentos e formas de pensar diferenciadas.

Análise do	lav-out	dos blo	gs ano	2008.	1 ^a coleta.
------------	---------	---------	--------	-------	------------------------

Lay-out da interface: 2008	Escola 1		Escola 2		Escola 3	
Categorias	sim	não	Sim	não	sim	não
Boa configuração dos		х	X			X
elementos visuais						
Cores claras que		Х		X	X	
facilitam a leitura						
Tamanhos adequados	X		X		X	
das letras						
Cores das letras em		Х	X		X	
contraste com o						
fundo que facilitam a						
leitura						
Boa diagramação		х	X			X
texto/imagem						
Totais	1	4	4	1	3	2

Quadro 22 - Análise do lay-out dos blogs, primeira coleta de material em 2008, com as 3 escolas participantes

A boa comunicação visual de um *blog* garante uma leitura dinâmica e de fácil navegação. Geralmente, o provedor do *blog* na *web* oferece uma série de recursos como cores de fundo de tela, tamanho das letras, desenhos, animações, entre outros. O responsável pela página escolhe e combina estes elementos a seu critério.

Ao criar um *blog* o autor deve pensar no receptor desta forma de comunicação, o seu tipo de público alvo, avaliando sempre como poderá facilitar a compreensão de sua mensagem. Assim, o tipo e o tamanho das letras, a cor de fundo da tela e da letra que facilitem a leitura, são importantes não só para o *lay-out* do *blog*, mas para cativar o leitor oferecendo-lhe uma mensagem clara, organizada e de fácil leitura.

O que se observa na rede em relação ao tempo de duração de um *blog* e ao interesse dos leitores, está vinculado a forma como ele é construído e gerenciado. Páginas da *web* mal estruturadas tanto em seu *lay-out*, quanto na qualidade do conteúdo tem uma vida curta. O interesse e o apoio dos leitores, é algo a ser conquistado a longo prazo e está associado ao conjunto de fatores que fazem um *blog* ter uma boa configuração e conteúdo de qualidade.

Em nossa análise, constatamos que a escola 1 utilizou cores análogas, sem contraste das letras com as cores do fundo da tela; também a organização dos elementos visuais e a diagramação causaram um efeito que dificultou a leitura, influenciando o tempo de navegação desta página na *web*. Faltou elementos que motivassem o leitor a permanecer conectado àquele espaço comunicacional. As escolas 2 e 3 conseguiram estruturar melhor seus *lay-outs* facilitando a leitura e a navegação.

Análise do lay-out dos blogs, ano 2009, 2ª coleta

Lay-out da interface 2009	Escola 1		Escola 2		Escola 3	
Categorias	Sim	não	sim	não	sim	não
Boa configuração dos elementos visuais		X	x			X
Cores claras que facilitam a leitura		X	X		X	
Tamanhos adequados das letras	X		X		X	
Cores das letras em contraste com o fundo que facilitam a leitura		х	X		х	
Boa diagramação texto/imagem		X	X			x
Totais	1	4	5	0	3	2

Quadro 23 - Análise do *lay-out* dos *blogs*, segunda coleta de material em 2009, com as 3 escolas participantes

Os *lay-outs* dos *blogs* das 3 escolas permaneceram praticamente os mesmos; apenas a escola 2 apresentou melhora no aspecto das cores de fundo de tela e cores das letras. Esta variação pequena pode estar associada a assimilação desse tipo de recurso como registro e a compreensão do funcionamento das ferramentas de publicação na rede.

Interação no blog das 3 escolas em 2008, 1ª coleta

Interação com	Escola	1	Escola 2		Escola 3	
	sim	não	Sim	não	sim	não
Professores da escola	Х		Х		Х	
Alunos da escola	X		X		X	
Alunos de outra escola		Х		Х		Х
Professores ou gestores de outra escola	X		Х		X	
Visitantes de outras diretorias		Х		Х		Х
Totais	3	2	3	2	3	2

Quadro 24 - Interação nos blogs, primeira coleta de material em 2008, com as 3 escolas participantes

Interação no blog das 3 escolas em 2009, 2ª coleta

Interação com	Escola 1		Escola 2	2	Escola 3		
	sim	não	Sim	não	sim	não	
Professores da escola	X		х		X		
Alunos da escola	x		x		х		
Alunos de outra escola		Х		х		Х	
Professores ou gestores de outra escola	Х		Х		Х		
Visitantes de outras diretorias		Х		X		X	
Totais	3	2	3	2	3	2	

Quadro 25 - Interação dos *blogs*, segunda coleta de material em 2009 com as 3 escolas participantes

Os quadros 24 e 25 confirmam os relatos dos professores que apresentamos neste capítulo sobre o fato de que a interação via *blog* é importante para o crescimento profissional e pedagógico do professor, mas precisa ser mais explorada para troca de informação e construção de conhecimento entre docentes e demais interlocutores. Em sociedades tecnológicas como as atuais, a criação de tal conduta precisa começar por uma formação inicial que contemple o ensino "com" e "para as mídias".

Constatamos que, dos visitantes que se identificaram em cada escola, não houve ocorrências de visitas de alunos de outras escolas ou de educadores e alunos de outras Diretorias de ensino; porém a interação mesmo que breve, ocorreu entre professores e gestores de escolas da Diretoria de Ensino de Carapicuíba.

temática dos posts no	blog.	período 2008 a 2009
-----------------------	-------	---------------------

	Escola	ı 1	Escola 2 Escola 3		totais períodos			
Categorias	períodos		períodos				períodos	
	2008	2009	2008	2009	2008	2009	2008	2009
Entretenimento			X	X		X	1	2
Informativo	X		X				2	0
Educativo/pedagógico	X	X	X	X	X	X	3	3
Totais de categorias	2	1	3	2	1	2	6	5

Quadro 26 - Temática dos *posts* no período de 2008 a 2009, (1ª e 2ª coleta)

Ao analisar a temática dos *posts* foi possível constatar que o aspecto informativo e de entretenimento foi pouco explorado pelas escolas. Informações sobre a cidade e o bairro, notícias sobre política, educação, esporte, cultura, sugestões de filmes, eventos e exposições são fundamentais para o conteúdo de um *blog* escolar, por se tratar de temas culturais e de instituições socializadoras, o que poderá constribuir e/ou ampliar o próprio currículo escolar. Ao trazer estes conteúdos para dentro da escola via *blog*, será possível transformar informação em conhecimento e ampliar as oportunidades de aprendizagem.

Quantidade de acessos no período de 2008 a 2009 nos blogs das 3 escolas:

	Quantidade de acessos			
Escolas	período			
	2008	2009		
Escola 1	50	150		
Escola 2	120	220		
Escola 3	55	175		

Quadro 27 - Quadro comparativo das quantidades de acessos, (1ª e 2ª coleta)

Quantidade de acessos, no período de 2008 a 2009, por escola

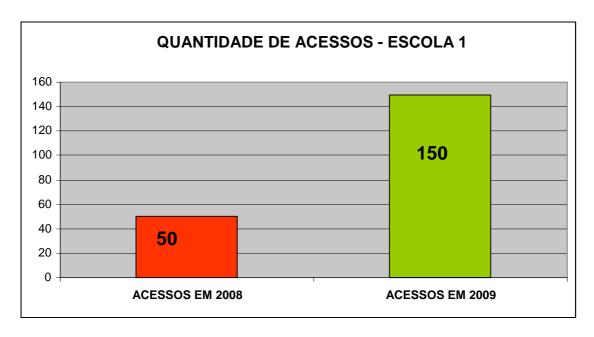


Gráfico 23 - Quantidade de acessos no período de 2008 a 2009 – Escola 1, (1ª e 2ª coleta)

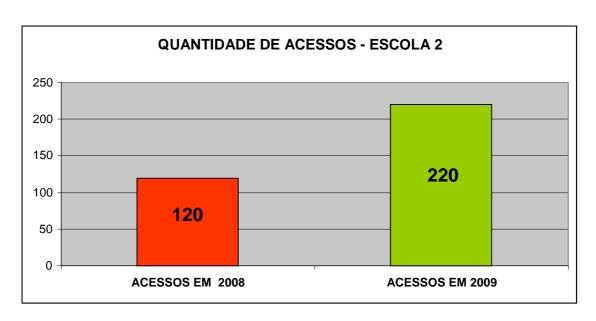


Gráfico 24 - Quantidade de acessos no período de 2008 a 2009 – escola 2, (1ª e 2ª coleta)

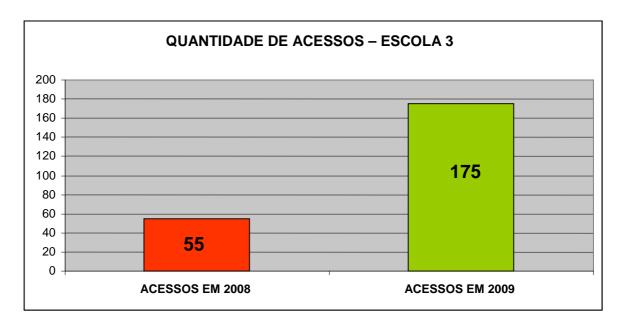


Gráfico 25 - Quantidade de acessos, no período de 2008 a 2009 – Escola 3, (1ª e 2ª coleta)

A evolução da quantidade de acessos desde a criação dos *blogs* em 2008 até 2009, foi significativa para as três escolas⁵⁶. As escolas 1 e 3 tiveram seus acessos

⁵⁶ Esclarecemos que as três escolas possuem computadores nas salas dos professores e participam do projeto: "Acessa Escola" da SEE-SP, que disponibiliza acesso via internet banda larga e computadores para a comunidade escolar.

_

triplicados no período, enquanto que a escola 2 teve sua quantidade de acessos quase dobrada.

Estes dados de crescimento de acesso podem estar atrelados a divulgação entre professores e alunos, professores e professores, alunos e alunos, escola e pais. Nas sessões de formação contínua uma das nossas orientações era justamente a divulgação dos *blogs* no HTPC, reuniões de pais e demais eventos presenciais e em rede que a escola e os professores pudessem participar. Na Diretoria de Ensino também procurávamos manter informados os Supervisores de Ensino, Dirigentes e PCOPs sobre o trabalho que estávamos desenvolvendo.

Freqüência de atualizações dos *blog*s das 3 escolas:

	Escol	la 1	Escol	la 2	Esco	la 3	Tot	ais
Freqüência de atualizações	2008	2009	2008	2009	2008	2009	2008	2009
Diário			X				1	0
Semanal							0	0
Mensal	X	Х		X		Х	1	3
Bimestral	X	X		X	Х	Х	2	3
Totais	2	2	1	2	1	2	4	6

Quadro 28 - Freqüência de atualização dos *blogs* das 3 escolas participantes (1ª e 2ª coleta)

As freqüências de atualização podem manter o interesse e a procura dos leitores por um *blog*. Este elo entre os autores e o seu público é estabelecido à longo prazo. Quem acessa pretende encontrar informações atualizadas que lhe sejam úteis para conhecer, se divertir, aprender e interagir.

Ao incentivarmos a publicação dos *posts* com freqüências no mínimo mensais ou bimestrais, pensávamos em fortalecer o espaço virtual da escola na *blogosfera* e os seus contatos com diferentes interlocutores.

A escola 2, em 2008, fez atualizações diárias, e em 2009, deteve-se em atualizações mensais e bimestrais. As escolas 1 e 3, atualizaram mensal e bimestralmente seus *blogs*. Observamos que as escolas acataram nossas orientações e os *blogs* tiveram uma boa regularidade de atualizações. Todavia, é de se pensar na questão da falta de tempo reconhecido institucionalmente, para a realização de tal tarefa.

Quantidade de postagens (posts) das 3 escolas ao ano:

Escola	Ano 2008	Ano 2009	Total
Escola 1	10	07	17
Escola 2	24	03	27
Escola 3	15	22	37
Totais	49	32	81

Quadro 29 - Quantidade de postagens ao ano nos *blogs*, 2008 e 2009, (1ª e 2ª coleta)

Este quadro especifica a quantidade de "posts" ao ano. Constatamos que no período entre 2008 e 2009 houve uma variação importante: apenas a escola 3 teve uma evolução positiva e regular de seus posts de 15 para 22, totalizando 37 posts no período. As demais escolas desenvolveram uma escala descendente de número de postagens; a escola 2 oscilou de 24 posts em 2008, para apenas 3 em 2009, totalizando 27 postagens no período; a escola 1 realizou 10 postagens em 2008 diminuindo para 7 em 2009, totalizando 17 postagens.

No geral a experiência com os *blogs* está em processo, se comparada a vivencia com o portfólio que está mais assimilada pelos docentes. Podemos perceber que as 3 escolas avançaram e produziram bons portfólios, mas tiveram certa dificuldade com o manuseio dos seus *blogs*.

Tal situação pode ser explicada por diversos fatores entre eles:

- 1) falta de familiaridade com a linguagem informática;
- 2) a tecnologia do *blog* era uma novidade;
- 3) ao utilizar o *blog* as escolas passaram a praticar o registro coletivo (interpessoal) ao contrário do portfólio (intrapessoal);
- 4) diferentes níveis de familiaridade entre um tipo de registro e outro;
- 5) ausência de apoio dos órgãos centrais da SEE-SP/CENP para a experiência que estávamos desenvolvendo;
- 6) falta de percepção e/ou de assimilação pelos docentes e gestores das contribuições que a tecnologia em rede, no caso das interações, pode oferecer para a prática pedagógica a longo prazo.

Creditamos, ainda, à falta de uma formação inicial "com" e "para as mídias tecnológicas" a maior razão do sub-aproveitamento das tecnologias

da informação no ensino-aprendizagem, e na formação contínua proporcionada a esses professores em menor tempo, uma vez que ocorreu de forma incidental.

CAPÍTULO 4

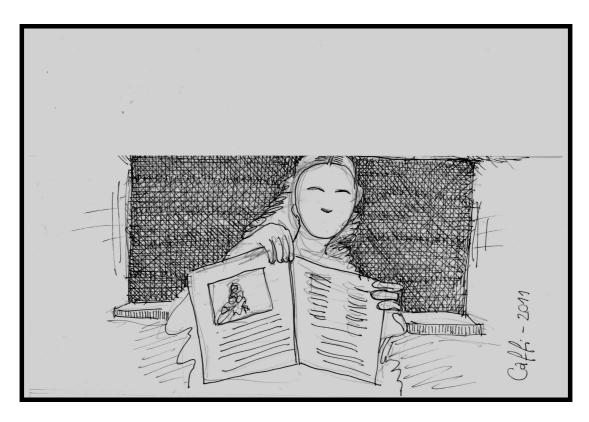


Figura 21 - O professor e seu portfólio - II $\,$ (capa do capítulo 4). Nanquim sobre papel, dimensão: 10~x 18~cm.

Autor: Antonio Caffi, 2011

CAPÍTULO 4 – PESQUISA-ENSINO: PROCEDIMENTO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES EM EXERCÍCIO E DO PESQUISADOR PROFESSOR FORMADOR.

...podeis aprender que o homem é sempre a melhor medida. Mais: que a medida do homem não é a morte mas a vida.

(João Cabral de Melo Neto - Pregão Turístico do Recife)

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:

"Navegar é preciso; viver não é preciso".

Quero para mim o espírito desta frase,
transformada a forma para a casar com o que eu sou:
Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.
Só quero torná-la grande, ainda que para isso tenha de ser
o meu corpo e a minha alma a lenha desse fogo.
Só quero torná-la de toda a humanidade; ainda que
para isso tenha de a perder como minha.
Cada vez mais assim penso. Cada vez mais ponho na essência
anímica do meu sangue o propósito impessoal de engrandecer
a pátria e contribuir para a evolução da humanidade.
É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa Raça.
(Fernando Pessoa)

A pesquisa-ensino e seus procedimentos representaram o diferencial para a formação contínua que desenvolvemos, pois possibilitou ao professor se qualificar e apropriar- se de conhecimentos e de instrumentos de pesquisa para compreender melhor e transformar a sua prática na "dimensão epistemológica e metodológica" (Penteado, 2010).

Há muito ainda o que se percorrer, perguntar, construir, comunicar ao outro, ensinar e aprender: "diferentes medidas" em diferentes "sistemas métricos" na diversidade e na convivência.

O ensino é o objeto de estudo daquele que deve se reconhecer como uma variável no processo educativo, e as suas auto-observações cotidianas calcadas nas teorias da educação e nos saberes docentes poderão transformar a si próprio, o seu fazer

docente, o ensino-aprendizagem e o educando. Afinal, aprender, ensinar e pesquisar são ações indissociáveis.

Para proceder esta análise, consideramos o conjunto de fatos, de idéias e de ações respeitando e observando o contexto no qual estas ocorriam.

Partimos do princípio de que o professor vivenciou um processo de formação, como propositor, e não como executor de projetos alheios e os significados desta ação ecoaram na reflexão sobre o fazer, no fenômeno educacional e no processo evolutivo profissional.

4.1 Refletindo sobre os resultados

No presente capítulo, 4 fatores devem ser considerados para analisar as experiências dos professores das 3 escolas da rede pública estadual da Diretoria de Ensino da Região de Carapicuíba, que praticaram ações de pesquisa e reflexão sobre a prática. São eles:

- 1) o refletir a possibilidade de pensar sobre a sua prática, atribuir-lhe novos significados e produzir conhecimentos pessoais e em conjunto;
- 2) o fazer o manuseio de materiais diferentes daqueles que o professor utilizava, motivador da educação do olhar, "para a" e "na" construção de portfólios reflexivos;
- 3) a formação em serviço geradora de autonomia profissional professores sujeitos da própria história e gestores de sua formação contínua. Formação do professor-pesquisador do Ensino-Básico e do pesquisador professor formador.

4) Mudanças observadas no portfólio; a problematização da prática e transformação do conhecimento pelo próprio professor; mudança como consequência das percepções sobre o ensino-aprendizagem e das ações qualificadas de pesquisa;

Nos itens a seguir, procuramos ampliar a discussão sobre esses 4 fatores considerando a pesquisa-ensino e as perspectivas para a formação contínua docente.

4.2 Rodando as engrenagens da reflexão

Para rodar as engrenagens da reflexão, procuramos nos processos de criação em arte, e escrita, meios para que os professores pensassem diferente sobre a prática e educassem o olhar sobre o seu objeto de estudo, utilizassem materiais diferentes dos usuais, e se envolvessem em ações que os fizessem mexer com suas idéias possibilitando representá-las na linguagem escrita e visual. Portanto, trocassem as concepções arraigadas pelo instante de observação para que alcançassem o pensamento gerador de ações qualificadas. Os significados dessas ações foram analisadas no capítulo 3 desta tese, e representam a mudança de paradigma que desenvolvemos na formação contínua, e na forma como os professores atualmente compreendem e realizam suas práticas em sala de aula.

De acordo com a experiência que realizamos, o trabalho reflexivo ocorreu como resultado do esforço docente, orientado na formação contínua, para desenvolver a reflexão numa dimensão crítica, metodológica e epistemológica, com o recurso do portfólio reflexivo e posteriormente com o *blog*, superando aspectos da racionalidade técnica e o conhecimento tácito. Como foi discutido nas teorias de Sacristán (1999), Schon (2000), Garrido (2000,2005), Pimenta e Ghedin (2002), Monteiro (2002), Contreras (2002), Mizukami e Herneck (2002), Sá-chaves (2000, 2005), Alarcão (2005), entre outros.

O trabalho reflexivo não está distante do alcance dos professores. No entanto, será preciso a mobilização da sociedade, do Estado e da classe de profissionais da

educação para que se criem ações efetivas de formação contínua e inicial com qualidade, que não dicotomizem prática e teoria. E que se articulem como mecanismos de formação inicial e em continuidade, reciprocamente alimentados de conhecimentos, em relações inter-institucionais, Universidade e escolas do Ensino Básico. Para que sobretudo, se desestabilizem as certezas, os conceitos e pré-conceitos, que impedem o processo evolutivo profissional docente de forma ampla.

4.3 O fazer na pesquisa-ensino com portfólios e blogs

A relação da pesquisa-ensino com diferentes tipos de registro se justifica porque: "[...] condutas docentes investigativas sobre a prática exigem produção de registros e de conhecimentos teóricos" (Penteado, 2010, p.27). Assim, o portfólio reflexivo constituise num dos instrumentos de pesquisa-ensino.

Constatamos que os registros aqui utilizados, portfólio e *blog*, foram imprescindíveis para a ampliação de repertórios e de conhecimentos para os professores, que ao utilizarem estes recursos refletiram sobre suas experiências profissionais e produziram conhecimentos sobre suas práticas, de forma sensível e criativa, ancorados nas leituras e nos estudos, ao longo do percurso que vivenciamos.

Neste estudo, a contribuição da arte para iniciar o processo reflexivo e de pesquisa foi fundamental. O ato criativo e de autonomia, próprio do artista, foi exercitado pelos professores com muito interesse.

Nas imagens a seguir, observaremos de que maneira os portfólios foram desenvolvidos e sua e relação com o fazer do artista.

A seqüência começa com o exemplo da Artista Plástica Simone Giudici⁵⁷, produzindo seu livro de artista⁵⁸, seguido dos registros fotográficos dos professores sujeitos desta pesquisa, para compreendermos a dimensão estética e poética do ato

⁵⁷ Simone Giudici é Artista Plástica paulistana, formada pelo Instituto de Artes da UNESP – SP, trabalha com Arte Contemporânea na montagem de fichários e livros de artista utilizando como parte de sua matéria fios de cabelo de amigos e parentes.

Fonte: Revista da Folha, p. 33, 01/11/2009.

⁵⁸ Segundo Ferreira e Cotrim (2006) o livro de artista é um objeto único artesanal (diferente do portfólio) e que em muitos casos requer ferramentas simples para sua confecção como tesouras, estiletes e cola [...]temos de imaginá-lo desde o momento em que o artista começa a pensá-lo, até o instante da manipulação por cada espectador[...]. Fonte: FERREIA, Gloria; COTRIM, Cecília (orgs). ESCRITOS DE ARTISTAS. Rio de Janeiro, Zahar, 2006.

realizado pelos professores em linguagem plástica para seus portfólios. Podemos perceber que o manuseio com diferentes materiais e o fazer são similares, porém suas intenções são diferentes: o artista trabalha com suas reminiscências e o pensamento divergente, ao passo que o professor por meio de sua docência investigativa desenvolve o pensamento convergente sobre seu objeto de estudo.



Figura 22 - Artista plástica Simone Giudici confeccionando seu Livro de Artista Fonte: Revista da Folha, p. 32, 01/11/2009



Figura 23 - Professores da Escola 1 durante as oficinas de portfólio, 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 24 - Professora da Escola 1 durante as oficinas de portfólio, 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 25 – Professores da Escola 1 durante as oficinas de portfólio, 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 26 - Resultado da impressão", professor da Escola 1, 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 27 - Resultado da impressão em sulfite, professor da escola 1, 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 28 - Resultado da impressão em sulfite, professora da Escola 1, 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 29 - Professores da Escola 2 durante as oficinas de portfólio, 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 30 - Professora da Escola 2 durante as oficinas de portfólio, em 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 31 - Resultado da impressão em sulfite, professora da Escola 2, 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 32 - Resultado da impressão em sulfite, professora da Escola 2 , 2007 fonte: arquivo do autor



Figura 33 - Resultado da impressão em sulfite, professor da Escola 2, 2007 fonte: arquivo do autor



Figura 34 - Professores da Escola 3 durante as oficinas de portfólio, 2007 Fonte: arquivo do autor

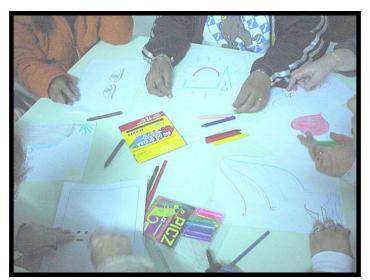


Figura 35 - Professores da Escola 3 durante as oficinas de portfólio, 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 36 – Resultado da impressão em sulfite, professor da Escola 3, 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 37 - Resultado da impressão em sulfite , professor da Escola 3, 2007 fonte: arquivo do autor



Figura 38 - Resultado da impressão em sulfite , Escola 3, 2007 fonte: arquivo do autor

A linguagem plástica, própria do artista, poderá contribuir muito com a educação do olhar e a qualidade do trabalho do professor reflexivo pesquisador no processo de ensino-aprendizagem.

Pudemos observar o entusiasmo na forma como os professores utilizaram as potências de seus sentidos e repertórios nas oficinas de portfólio, mesmo não sendo artistas; processualmente, construíram e reconstruíram suas docências de uma forma mais humana e sensível enriquecendo o exercício intelectual.

O espaço da formação registrado nas fotografias também deve ser considerado. A escola cedendo lugar ao ateliê de criação. A sala de aula foi re organizada para o desenvolvimento desta proposta: carteiras foram afastadas ou alocadas de forma diferente da tradicional, professores simbolizando suas idéias, exercitando a reflexão em atitudes de estudo e de fruição sobre a própria produção e a do colega. Os corpos sensíveis dos professores sendo educados por processos criativos e investigativos na

formação em serviço, fato que refletiu na qualidade do ensino-aprendizagem e nas transformações que ocorreram nas 3 escolas durante a pesquisa.

Após estas oficinas de portfólio surgia a questão de como manter o ânimo dos professores no decorrer do processo, as respostas foram dadas nos depoimentos e nos dados que apresentamos no capítulo 3 desta tese. Este momento inicial foi a base sólida que permitiu a construção da relação sócio-pedagógica e investigativa entre professores e pesquisador, influenciou diretamente na qualidade e nos objetivos propostos neste estudo.

A introdutória experiência com os *blogs* pode ser considerada como um exercício que se reverteu em benefícios de aprendizagens para a formação de alunos e de professores, desenvolvendo apreensões sobre as possibilidades pedagógicas com diferentes tipos de registros e suas publicações na *web*, que geraram discussões sobre o uso e o lugar da tecnologia na escola, além de propiciar a troca entre docentes, comunicação indispensável para a construção da cultura docente, resultante do alcance da auto-estima encaminhadora de processos de autoria.

4.4 A formação do professor reflexivo pesquisador

As causas da pesquisa sobre a prática partiram diretamente das intenções dos professores, em superarem problemas por eles constatados no processo de ensino-aprendizagem, produzindo registros reflexivos que encaminhassem à superação.

A partir das nossas constatações, discutimos a metodologia da formação que desenvolvemos, com enfoque nos problemas da prática, no tempo e no espaço, para que este processo formativo ocorresse e se tornasse uma referência para a classe dos professores da rede pública estadual da Diretoria de Ensino de Carapicuíba e também para as outras redes de ensino e instituições a nível nacional.

Conforme, o aporte teórico, abordado no capítulo 1 desta tese, reflexão demanda esforço (Pimenta e Ghedin, 2002, Monteiro, 2002) e empenho pessoal e profissional para dar legitimidade à produção e ressignificação do conhecimento.

O docente convicto da sua importância como agente facilitador de aprendizagem e produtor de conhecimentos, diante de todo labor diário, necessita de condições de trabalho e de um tempo para si, além do já instituído pelo HTPC. Tempo para o professor pesquisar, participar de cursos de formação contínua presenciais e à distância, com a participação da universidade e de pesquisadores-professores envolvidos com a formação contínua docente, que tenham no fenômeno do ensino seus objetivos de estudo (Garrido, 2002, 2010, Penteado, 2010).

Assim, a escola poderá se fortalecer como lócus de formação em serviço, sendo propositora, junto com seus professores, da formação contínua ao invés de ser executora de projetos alheios.

Sobre o desenvolvimento profissional docente, constatamos que 5 dos professores sujeitos da pesquisa, a partir de 2010, passaram a ocupar funções de gestão e coordenação; outros 4, ingressaram em cursos de pós-graduação na área de educação e 6 continuam desenvolvendo seu trabalho em sala de aula.

A perspectiva de trabalho do professor-pesquisador do Ensino Básico é aprofundada, a medida em que, procede a processos reflexivos, pois procura ler sobre teorias, faz cursos, amplia as oportunidades para evolução profissional na carreira ocupando cargos de gestão e coordenação na escola e assim, alargando suas possibilidades de intervenção formadora junto aos docentes, como conseqüência da docência investigativa formativa que vivenciaram. O que se confirmou pelo envolvimento nas sessões de formação contínua e também se expressa nos depoimentos anteriormente reproduzidos.

Quanto ao aprendizado proporcionado pelos registros escritos desenvolvidos nos portfólios e *blogs* dos educadores sujeitos desta pesquisa, segundo nossos critérios de análise de escrita constatou-se um desenvolvimento na habilidade de escrever e redigir sobre suas experiências, transformando-os em autores da sua própria prática, mesmo não tendo sido atingido ainda uma escrita analítica mais aprofundada, o que demanda maior tempo de exercício e amadurecimento desses professores enquanto pesquisadores, além de um exercício da escrita analítica já em sua formação inicial.

Mesmo assim, aproximaram-se de processos de autoria como descreveu Michel de Certau (1994), e puderam verificar a importância e o significado do código escrito em todas as mudanças na sociedade e na cultura escolar (Bakthin, 2006).

Assim, destaca-se a importância da escrita nos processos de formação contínua, esclarecendo-se que esta deve ser cuidada desde a formação inicial do professor, como

apresentamos no capítulo 3 deste estudo. Mesmo com o tempo ainda insuficiente que se destinou a esta prática na escola, durante a pesquisa, podemos verificar o quanto foi significativo e valioso para a aquisição de saberes, e para a nossa proposta, termos planejado exercícios de escrita e re-escrita, a partir das observações das ações pedagógicas de sala de aula. Porque, tais processos permitiram aos professores questionarem-se e desenvolverem pensamentos críticos em relação ao ensino/aprendizagem e aos padrões de formação contínua existentes. O que é um importante alerta para a SEE/SP que ainda concebe o professor como **executor de projetos.**

Pudemos observar, nesses 3 anos de trabalho investigativo e de formação, os resultados por meio das transformações na escola, na equipe pedagógica e nos alunos com reflexos no Projeto Político Pedagógico, em seu papel norteador.

Nesse sentido a pesquisa sobre a prática possibilitou:

- 1) Trabalho coletivo e reflexivo entre os professores;
- 2) Exercício e conquista de graus de autoria e autonomia sobre o trabalho docente;
- 3) Ampliação do repertório profissional e aquisição de conhecimentos para compreensão e transformação das práticas;
- 4) Nova compreensão sobre os problemas da prática, superando o modelo tecnicista sectarista;
 - 5) Comprometimento ético com a qualidade do ensino-aprendizagem;
 - 6) Re-elaboração e re significação dos conhecimentos docentes;

- 7) Reflexão compartilhada entre os diferentes atores professor-pesquisador e pesquisador professor;
- 8) Uso dos registros reflexivos para acompanhamento e encaminhamento dos alunos;
- 9) Vivência de processos de comunicação escolar: intra comunicação na construção do portfólio e inter comunicação via trocas em HTPC e via blog;
 - 10) Qualificação do trabalho docente;
- 11) Valorização da auto-estima como elemento essencial para que o professor desenvolva seu trabalho de forma adequada;
- 12) Revisão do Projeto Político Pedagógico das três escolas envolvidas, referente a discussão e inclusão de práticas de pesquisa docente, reflexão e uso das tecnologias;
- 13) Reflexão aprofundada no lugar de reflexão rasa e superficial sobre os problemas da prática e do fenômeno educativo;
 - 14) Melhorias na qualidade dos registros escritos base para a reflexão docente;
 - 15) Valorização da escola como *lócus* de formação contínua;
 - 16) Compreensão da dimensão político-pedagógica da formação contínua;

- 17) Fortalecimento da identidade docente como ser humano e profissional;
- 18) Compreensão do professor propositor e gerenciador de sua própria formação;

Envolvimento, trabalho coletivo entre equipe gestora e professores na formação contínua.

4.4.1 Mudanças observadas no portfólio durante a pesquisa

As mudanças observadas no portfólio do professor reflexivo pesquisador, podem ser representadas por meio de 3 movimentos do trabalho docente:

- 1) linear, no início da pesquisa de campo em 2006;
- 2) circular, no período de 2007 a 2008, durante o processo de formação contínua;
- 3) rizomático, após o processo concluído de formação do professor reflexivo pesquisador.

Movimento do trabalho docente com o portfólio do professor em 2006.

MOVIMENTO FASE LINEAR

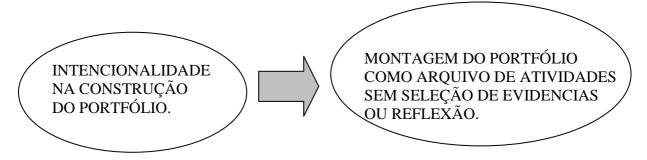


Figura 39 - Movimento fase linear do trabalho docente com o portfólio

Na figura 39, representamos o portfólio dos professores em 2006, anterior ao processo de formação contínua proporcionado. Neste caso os professores realizavam um movimento linear com os portfólios do conhecimento tácito, começavam com a intencionalidade de construir um portfólio e terminavam subitamente na pasta em si, como um arquivo de atividades, sem seleção de itens ou exercício reflexivo. Partiam de uma intenção pessoal, porém, esta ação não os fazia avançarem, porque, ainda não reconheciam o portfólio como instrumento de pesquisa-ensino e recurso para a reflexão sobre a prática (professor introjetado (Penteado, 2010)).

Na formação contínua, no decorrer de 2007 e 2008, trabalhamos com a intencionalidade dos professores em produzirem registros, incentivamos práticas de montagem de portfólios reflexivos para que os professores os utilizassem nas situações de ensino-aprendizagem, na problematização e na pesquisa sobre a prática.

Entre 2007 e 2008, o movimento do trabalho docente com o portfólio começava a mudar como resultado do processo de formação contínua. A construção de portfólios reflexivos pode ser representada por um movimento circular, que parte da intencionalidade de construção, passa pelas situações de incerteza e segue para situações de pesquisa, reflexão sobre as práticas e mudança de metodologias. Este ciclo se reinicia a cada nova situação de instabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

MOVIMENTO FASE CIRCULAR

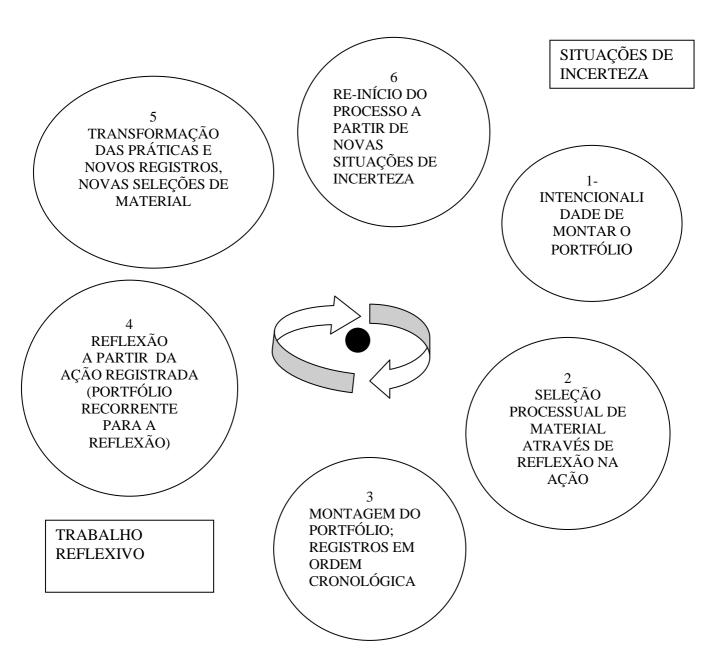


Figura 40 - movimento do trabalho docente do professor reflexivo

A figura 40 representa o inicio da mudança, o trabalho reflexivo de imersão nos problemas da prática, quando os professores passaram a usufruir dos aspectos comunicacionais do ensino e das práticas de pesquisa-ensino via portfólio, e assim transformaram suas práticas.

Após o processo concluído o movimento do trabalho docente com o portfólio do professor reflexivo pesquisador pode ser representado da seguinte maneira:

MOVIMENTO RIZOMÁTICO – FASE EM REDE (trabalho reflexivo investigativo)

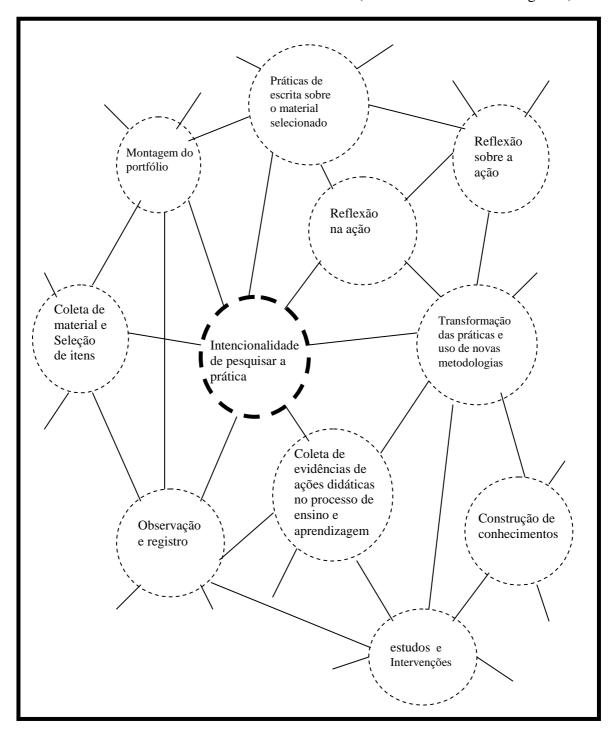


Figura 41 - Movimento do trabalho docente com o portfólio do professor reflexivo pesquisador

A figura 41, representa o movimento do trabalho docente com o portfólio do professor reflexivo pesquisador, como conseqüência das sessões de formação contínua e do desejo dos professores usarem procedimentos investigativos para compreensão de suas práticas.

O professor reflexivo pesquisador passa pelo processo de construir portfólios reflexivos de movimento cíclico (figura 40) até alcançar o portfólio de movimento rizomático, que abre possibilidades de comunicação entre diferentes pontos ou estágios de sua docência.

Uma estrutura do tipo rizoma privilegia os meios, os intervalos, as dificuldades que surgem no decorrer da ação docente, por exemplo, para chegar a construção de conhecimentos sobre a prática, o professor com seu portfólio parte da intencionalidade de pesquisar a prática e passa por outros pontos como montagem do portfólio, estudo e intervenções, reflexão, entre outros . Cada ponto de um rizoma pode se comunicar com qualquer outro, este sistema não é centrado, nem hierárquico, o que possibilita ao professor estabelecer relações com idéias diversas e encontrar múltiplas respostas às suas questões didáticas, entre uma reflexão e outra. Um rizoma não começa, nem se conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as idéias, inter-ser, intermezzo (Deleuze e Guatari, 2007).

Por isso, o escolhemos para representar o movimento que o professor reflexivo pesquisador (Professor projetado, Penteado, 2010) desenvolve com o seu portfólio, porque permite acompanhar o fluxo da ação docente.

Os professores sujeitos desta pesquisa, passaram pelos 3 tipos de movimento com seus portfólios, em diferentes momentos da pesquisa.

Não podemos apresentar os mesmos percursos com o *blog*, porque como já foi citado anteriormente, a experiência com os registros on-line ainda está em processo e tal tema poderá ser desenvolvido em pesquisas futuras. No entanto, o trabalho realizado com o portfólio de movimento rizomático favorece a relação com a linguagem utilizada na *web* e no *blog*.

Tais conquistas são reveladoras dos conhecimentos constituídos em processo, sobre as compreensões e transformações na escola, na prática docente, no fenômeno educativo e na própria profissão docente. Fatos que repercutiram na qualificação e

formação do professor pesquisador da escola do Ensino Básico, no desenvolvimento dos alunos e também do pesquisador professor formador, o que significa um amadurecimento coletivo e multi-direcional para todos os envolvidos.

4.5 A formação do pesquisador professor formador

Nesta pesquisa, que teve por foco a formação contínua do professor do Ensino Básico, também se observou um processo semelhante com o pesquisador formador professor.

O propositor da formação contínua (PCOP de Arte) acumulou a função de pesquisador, também em processo de formação contínua, e de formador orientando a formação de professores da Diretoria de Ensino de Carapicuíba e incentivando-os a pesquisarem suas práticas; juntos professores-pesquisadores do Ensino Básico e pesquisador professor formador, foram ampliando e construindo conhecimentos sobre a docência que exerciam, ainda que em diferentes funções.

Constatamos no processo vivenciado, que:

- dicotomias ou limites definidos entre formador e pesquisador podem ser ultrapassados se pensarmos no enriquecimento que estas funções possam alcançar quando exercidas de maneira investigativa e comunicacional, respeitando seu aspecto de complementaridade e especificidade;
- 2) a importância de processos de formação contínua de profissionais da educação ocorrerem em seus respectivos *lócus* de trabalho;
- 3) a importância de aproximar Universidade e Escola, uma vez que a formação contínua realizada tinha o suporte de um Programa de Pós-Graduação incentivada e orientada para a construção de

conhecimento a partir da prática desmistifica o abismo entre teoria e prática (Penteado, 2010);

 A possibilidade de acompanhar, intervir, aprender a pesquisar, ensinar e incentivar processos investigativos de maneira processual e coletiva.

De acordo com o processo que vivenciamos observamos 3 funções básicas, mas não distintas entre si, que aconteceram durante o trabalho do pesquisador professor formador:

1 - Orientador/formador:

Nos momentos em que os professores sujeitos indagavam ao pesquisador sobre esclarecimentos, conceitos, teorias, metodologias de ensino e procedimentos de pesquisa.

Como verificamos nos dados coletados e nos depoimentos apresentados pelos docentes (conforme capítulo 3), o papel do formador está implicitamente relacionado aos resultados do processo de comunicação estabelecido entre orientador formador e professores, o que resultou na participação positiva dos sujeitos de pesquisa, e na produção de registros e reflexões que lhes permitiram avançar em determinadas questões metodológicas de suas práticas e nos aspectos formativos e profissionais de suas docências.

Esclareceu-se o significado desse tipo de orientação como coordenação de trabalhos, o que implica em relações sócio-pedagógicas geradoras de aproximação e criação de vínculos que estabeleceram confiança e respeito mútuo facilitadores da parceria para o trabalho realizado.

2 - Problematizador:

Das funções do portfólio para a prática docente como desencadeador de ações investigativas para aprofundamento e melhor compreensão do potencial reflexivo pelos professores;

Das situações de registro da prática docente introduzindo o portfólio reflexivo como recurso que ancorou os procedimentos de reflexão na ação e a reflexão sobre a ação (SCHON, 1983,2000) providenciando iniciação em procedimentos de pesquisa-ensino, necessários para o desenvolvimento da autoria, da autonomia docente e da formação do professor reflexivo pesquisador;

3 - Pesquisador docente:

O pesquisador que trabalha com a pesquisa-ensino realiza ações docentes ao lidar e desenvolver seus procedimentos com os professores, ao mesmo tempo em que procede uma investigação sobre a sua própria prática docente, na qual o registro sistemático é recurso de todo acompanhamento do processo desencadeado para resultar no relatório constituinte desta tese de doutorado.

4.6 Exceções, limitações e desdobramentos.

A grande **exceção** no período de 2007 a 2010, foi a oportunidade de desenvolver a formação contínua na escola com os registros dos docentes, uma vez que a SEE-SP na mesma época não propôs nenhum tipo de formação presencial, somente em 2009 foi oferecida a formação a distância⁵⁹ para professores efetivos da rede pública estadual.

⁵⁹ R.A.R. – "Rede aprende com a rede" programa de formação continuada on-line para PEB II realizada no próprio site da SEE-SP. O curso **A Rede Aprende com a Rede - PEB II** é voltado a professores de Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio das escolas da rede pública de São Paulo. Tem como objetivo possibilitar aos educadores discutirem os conceitos e teorias que norteiam o Currículo das diferentes disciplinas, relacionando-as com a prática em sala de aula e os materiais de apoio disponibilizados aos professores e às escolas. Fonte: www.educacao.sp.gov.br, acessado em 31/01/2011.

No caso do PCOP, a SEE-SP/CENP, oferece formação presencial, porém, mesmo com todo o investimento nesta formação e do currículo diferenciado de cada profissional das Oficinas Pedagógicas, na prática estes formadores ficam distantes dos professores, o trabalho diário destes restringe-se em carregarem pesadas caixas de livros e materiais pedagógicos que chegam às Diretorias de Ensino para serem distribuídos para as escolas, ou então no atendimento a e-mails e telefones esclarecendo dúvidas e/ou retransmitindo informações da SEE-SP/CENP. O trabalho presencial de formação contínua não acontece.

Uma grande **limitação** consiste em que a formação para a pesquisa não ser incentivada pela SEE/SP apesar do programa Bolsa Mestrado-Doutorado, que concede bolsas na pós-graduação *Strictu Sensu*. Os mestres e doutores, após usufruírem do programa abandonam a rede pública estadual por falta de uma proposta da própria SEE-SP para o aproveitamento destes pesquisadores.

Outra **limitação** observada no trabalho pedagógico que o portfólio possibilitou visualizar, relaciona-se aos encaminhamentos dos alunos com avanços ou dificuldades de aprendizagem, que via de regra, limita-se à recuperação e ao reforço, quando parcerias com organizações não governamentais e instituições de ensino poderiam fazer a diferença para uma formação mais humana e abrangente desses alunos.

O desdobramento mais perceptível foi a passagem de um tipo de registro palpável para o virtual e as férteis consequências vivenciadas pelos professores para a construção da cultura docente. A pouca familiaridade dos professores com a informática e a linguagem da *web* sinaliza a necessidade e a importância desse aprendizado docente, já na formação inicial dos professores, bem como maior investimento nesse segmento educacional/profissional.

É fato que a informática está sendo incorporada processualmente na cultura escolar, porém os professores a utilizam em pequena escala, apesar dos apelos da blogosfera, *wikpédias* e redes sociais baterem à porta da escola, e dos alunos praticamente utilizarem estas mídias no cotidiano para jogarem, brincarem, estudarem e se relacionarem com os outros.

De modo geral, as mudanças foram mais significativas nas ações desenvolvidas em sala de aula em relação às metodologias de ensino-aprendizagem e a forma de

problematizar a prática. Os avanços alcançados na qualidade dessas reflexões pelos professores informantes foram na maioria dos casos muito coesos como constatamos nos depoimentos do capítulo 3 desta tese.

CAPÍTULO 5

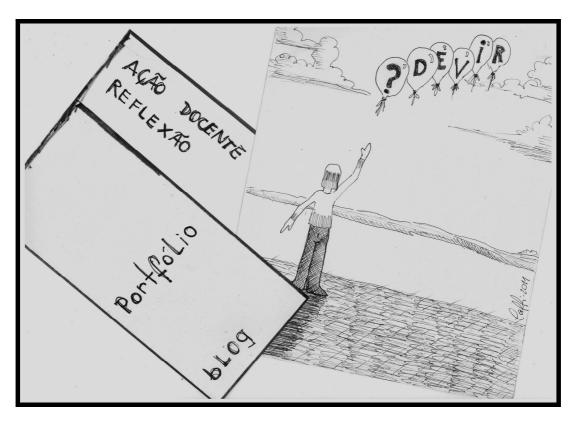


Figura 42 - "O devir" (Capa Capítulo 5), Nanquim sobre papel, dimensão: 21 x 29,7 cm. Autor: Antonio Caffi, 2011

CAPÍTULO 5 - UMA CONCLUSÃO EM PROCESSO

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.

(Fernando Pessoa)

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: "Não há mais o que ver", saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

(José Saramago)

"Abandona a morte em vida em que hoje estais"

(Taiguara - Viagem)

A adoção do conceito de "formação contínua", assim como a natureza do trabalho até aqui realizado e seus resultados, justifica o termo conclusão em processo.

A formação sensível e paralela às costuras da trama da profissionalização, da comunicação escolar, da pesquisa-ensino, da humanização e do processo de re encantamento pela docência na cadência da vida, representaram o encontro de novos

caminhos possíveis para professores reflexivos pesquisadores de suas práticas e para o pesquisador professor formador. Novas perspectivas e paradigmas para a formação contínua docente se apresentaram a partir deste estudo, como desafios e reflexões que com certeza ultrapassaram e ultrapassarão os muros da escola.

Diferentes formações ocorreram, cada professor foi sujeito de sua história nesse processo de aprender, ensinar, pesquisar, construir conhecimento e transformar sua prática. Importante para o professor se constituir e se reconhecer como autor de sua aula e de projetos. Conquista da autonomia para decidir e escolher os rumos de sua profissionalização, valorização e metodologias de formação contínua.

De acordo com a pesquisa realizada, podemos destacar três aspectos fundamentais que confirmam nossa hipótese:

1) superar a racionalidade técnica.

Por meio da investigação sobre a prática com o uso do portfólio reflexivo, os professores sujeitos conseguiram superar a mecanização das ações didáticas e dar novo sentido às suas práticas. A educação do olhar do professor, a partir do registro reflexivo foi imprescindível para ampliar sua leitura de mundo, para ver os problemas da ação por outros prismas, tendo no registro a ferramenta para o trabalho investigativo reflexivo, fato que o conduziu a pesquisa-ensino e à condição de professor-pesquisador.

2) reorientação da formação contínua a partir das necessidades dos professores.

O processo de formação contínua na escola pública tem acontecido de cima para baixo, ou seja, dos órgãos centrais da Secretaria de Educação para a Escola Básica. No caso deste estudo vivenciamos uma inter-comunicação entre Diretoria de Ensino e Escola: primeiro observamos a ação do professor para depois construirmos a formação contínua, contextualizada às necessidades dos problemas que emergiram das práticas docentes escolares;

3) formação contínua realizada na escola, "lócus" de trabalho do professor.

Pelo que constatamos neste estudo a formação contínua desenvolvida na escola e com envolvimento da Direção, Coordenação, inserida no Projeto Político Pedagógico da Escola e no ambiente de atuação do professor, com os recursos que a caracterizam e pelo envolvimento afetivo/cognitivo e investigativo de professores pesquisadores e pesquisador professor formador ganha maior força e significado.

Autores como: Nóvoa (1991), Freire (1991), Mello (1994), Perrenoud (1998), Mizukami (2002) e Gadotti (2003) entre outros, reforçam a idéia de que a qualidade do ensino-aprendizagem está intrinsecamente associada a formação em serviço no ambiente escolar. O que também se confirma nos depoimentos colhidos entre os professores que participaram dessa pesquisa, anteriormente apresentados.

Ao disponibilizar aos professores instrumentos teóricos e propiciar práticas, com o portfólio reflexivo, formadoras do professor ao longo de seu trabalho, esclareceu-se que o bom professor se forma a cada dia, nas sutilezas e nas inquietações das situações de ensino-aprendizagem que o conduzem a pesquisa-ensino.

Como considera Penteado (2010, p. 31):

[...] é preciso não perder de vista que as situações de ensinoaprendizagem são sempre únicas. A pesquisa-ensino, da maneira como a consideramos [...] revela-se como recurso promissor para a contínua atualização de conhecimentos, nesse inesgotável percurso da educação escolar.

Os objetivos desta pesquisa foram amplamente alcançados, conforme descrevemos no capítulo 3 e 4:

1) a proposta de formação contínua foi desenvolvida nas 3 escolas;

- 2) analisamos e apresentamos os resultados de como o portfólio foi utilizado como recurso de pesquisa-ensino para que os professores investigassem suas práticas e construíssem conhecimentos;
- 3) investigamos o potencial do portfólio no desenvolvimento de práticas reflexivas pelos professores e constatamos a passagem sutil de um tipo de registro para o outro;
- 4) a ampliação de repertório do professor por meio do conhecimento e manuseio de diferentes tipos de registro, materiais expressivos e da utilização da informática como ferramenta pedagógica. A prática do portfólio foi o motor inicial para que ele se iniciasse na pesquisa sobre o fazer e conhecesse novos procedimentos e ferramentas para que melhorasse sua prática;
- 5) procedemos uma análise introdutória do *blog* das 3 escolas, acreditamos ter contribuído para a compreensão desse tipo de registro na prática docente, e assim ter sugerido um caminho para trabalhos futuros quanto ao uso desse recurso *on-line* e seu potencial como ferramenta de pesquisa-ensino para os professores da Escola Básica.

A pesquisa de campo em 2006 despertou o interesse pela investigação acadêmica, pois revelou um amplo material de estudo e possibilidades de imersão para compreensão do fenômeno educacional que ocorreu na DER Carapicuíba com o uso dos portfólios.

Assim, a pesquisa e a formação contínua foram se estruturando. Os resultados obtidos com o portfólio foram muito significativos e conseguiram oferecer ao professor ferramentas de pesquisa-ensino.

O portfólio sofreu mudanças importantes no decorrer do processo, tornou- se o recurso de pesquisa e a estrutura de todo o trabalho reflexivo e de pesquisa-ensino, representando a síntese dos percursos e das conquistas do grupo sujeito desta pesquisa.

Os resultados com os *blogs* de certa forma inesperados proporcionaram a ampliação de conhecimento na linguagem informática e da *web*; e reforçaram a urgência da utilização de diferentes tipos de textos e mídias *on-line* na prática pedagógica cotidiana, tanto para inovar as metodologias de ensino-aprendizagem, quanto para possibilitar a interlocução com diferentes atores.

Os pontos relevantes da construção de portfólios reflexivos e *blogs* conforme descrevemos no capítulo 3 desta tese, no formato de oficinas no momento de formação contínua, possibilitaram uma resposta à questão: "como formar o professor reflexivo, quais metodologias, quais recursos utilizar e/ou disponibilizar?

Utilizamos a linguagem do fazer artístico e a leitura de imagem, não como acessórios de um processo de formação, mas como "linguagens" em seus aspectos sensíveis e formadores na construção de um professor reflexivo pesquisador, que nos processos artísticos conseguiu educar seu olhar sobre o fenômeno do ensino, exercitar a autoria, e transformar sua prática em sala de aula.

A diversidade de itens presentes nos portfólios colhidos nas situações de ensinoaprendizagem e as postagens nos *blogs* possuem significados e sentidos próprios para docentes e alunos, pois permitem inúmeras leituras e o reconhecimento do diálogo estabelecido entre ações didáticas, ações qualificadas de pesquisa e a construção de conhecimentos que se fortalecem a cada dia na escola.

A análise que empreendemos no capítulo 3, esclareceu o percurso de construção do portfólio, suas primeiras mudanças e conquistas pelos professores, como se relacionaram com a seleção e a organização das evidências das ações didáticas e a escrita, enquanto linguagem propiciadora da construção de conhecimento sobre a ação e da re elaboração da experiência pedagógica.

O envolvimento dos professores e a recepção na escola foram favoráveis ao desenvolvimento desta pesquisa, como observamos nos depoimentos dos docentes no capítulo 3 desta tese. As resistências iniciais, de certa forma comum nos momentos de formação inicial e contínua foram mínimas e superadas ao longo do processo.

Cada sessão de formação contínua possuiu 3 momentos básicos:

1) o "antes": com o planejamento das ações de formação e de pesquisa, a preocupação com os detalhes: o lugar, o horário e o material a ser trabalhado pelo formador pesquisador;

- 2) o "durante": o entusiasmo e as discussões alimentadas pelo trabalho reflexivo e pelas questões de sala de aula de ensino-aprendizagem que motivavam a reflexão na ação e a continuidade da pesquisa;
- 3) o "depois": ao encerrar as sessões muitas questões surgiram desde selecionar e sistematizar os dados coletados até manter os professores envolvidos no processo que iniciamos, porém com o decorrer dos primeiros encontros os professores incorporaram o trabalho reflexivo de tal maneira que já não havia ponto de retorno, passava a ser uma conquista dos docentes.

Também o apoio e a atenção dos Professores Coordenadores e da Direção das 3 escolas foram imprescindíveis para o desenvolvimento e êxito desta pesquisa. A colaboração com o cronograma das sessões de formação, a cessão do espaço da escola e a flexibilização do horário para a formação contínua dos professores sujeitos, deste estudo, possibilitou à escola se reconhecer e se afirmar como lócus de formação em serviço com o apoio do pesquisador professor formador.

Além disso, o acompanhamento do trabalho pedagógico, via portfólio do Professor Coordenador permitiu a articulação do trabalho reflexivo com o "Projeto Político Pedagógico" da escola que passou a ser rediscutido com maior autonomia e comprometimento pela equipe escolar.

O ritmo das transformações passava a ser coordenado pelo tempo pedagógico de cada escola e se articulava ao "que" e "como" a equipe escolar decidiu mudar.

O processo reflexivo propiciado pela pesquisa-ensino está sendo incorporado ao fazer docente a cada dia, a cada situação que exija mobilizar saberes docentes para compreensão e investigação da prática em sala de aula.

O potencial formador da pesquisa-ensino qualificou a ação docente e as atitudes de reflexão e auto-avaliação que repercutiram no desenvolvimento profissional representando uma síntese das conquistas alcançadas no decorrer do processo de formação. Observamos que entre os professores sujeitos, houve evolução em suas carreiras para cargos de gestão (coordenação e vice Direção) em suas escolas.

Apesar dos resultados positivos em nosso universo de investigação, não podemos esquecer que ser professor, atualmente na escola pública brasileira, e se envolver em processos investigativos que demandam esforço e labor intelectual e criativo; é um desafio político pedagógico aos educadores, porque, os baixos salários e as condições não são favoráveis para que a profissão tenha perspectivas, reconhecimento e respeito na sociedade.

Neste estudo procuramos valorizar o professor e oportunizar recursos para que ampliasse sua leitura de mundo e projetasse sua docência; e assim vivenciasse processos reflexivos e investigativos na escola onde atua.

Nesse sentido, o re-encantamento pela docência foi uma consequência do processo vivenciado nesses 3 anos pelos gestores das escolas, professores pesquisadores e pelo pesquisador professor formador.

A formação do próprio pesquisador foi enriquecida, amadurecida e reveladora durante todo o percurso.

Ao lermos a escrita desta tese, verificamos como ecoam "diferentes vozes". Vozes constituídas pelas teorias deste autor, pelas teorias buscadas nas leituras e na construção de conhecimento pelos sujeitos desta pesquisa.

Vozes de interlocutores diversos, com caráter transformador de conhecimento, que deram início à superação da escrita mecanizada e tímida, de mera reprodução, e descobriram e compreenderam o signo escrito como alimento da consciência capaz de mudar a sociedade, a história e a educação.

Destaca-se, ainda, que a formação do pesquisador formador professor e dos sujeitos deste estudo foi unívoca. Desde o início, com o desejo de registrar e transformar a pratica, durante o processo de desenvolvimento – onde o professor denotou a apropriação de um discurso reflexivo incluindo o desejo primário de mudança, até promover essas mudanças, passo a passo, com referencial teórico que embasou a sua reflexão, o uso deste embasamento em sua metodologia, a execução dos resultados com a construção dos portfólios e dos relatos postados no *blog*, comprovando a legitimidade do processo de formação e a transformação do pesquisador e dos sujeitos de pesquisa.

Assim, a presente investigação evidenciou, principalmente, que é possível dentro de um processo de formação contínua valorizar, proporcionar autonomia e autoria para os professores .

As dificuldades que surgiram no processo, nos proporcionaram formas criativas de superar problemas e de articulação entre pesquisador, sujeitos da pesquisa e objeto de estudo, que reverteram- se em aprendizagens para todos os envolvidos no processo.

Também constatamos que alguns aspectos precisam ser fortalecidos, tais como:

- 1) o professor afirmar- se e reconhecer- se como variável do processo de ensino e aprendizagem a cada dia;
- 2) o professor reconhecer- se como sujeito histórico, ser humano sensível e profissional mediador do conhecimento para o seu aluno;
- 3) o professor como propositor da própria formação contínua e formação do outro seu aluno e seu colega de trabalho;
- 4) o professor utilizar mais recursos tecnológicos para planejar suas aulas, pesquisar, trocar idéias, aprender mais e transformar sua prática;
- 5) valorização docente com salários dignos e condições de trabalho adequadas para o desenvolvimento de processos reflexivos para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem;
- 6) maior investimento em políticas de formação inicial e contínua que superem os modelos de formação tradicionais que desconsideram o professor como produtor de conhecimentos;

7) A experiência imprevista e inicial com o *blog* foi muito significativa, pois criou uma relação entre registros palpáveis e virtuais, e a possibilidade dos professores utilizarem recursos tecnológicos da informática e da *web* para inovarem suas metodologias.

É importante destacar, como desdobramento, a partir do que vivenciamos no processo investigativo que todos os professores possam receber formação contínua presencial e a distância com qualidade, para desenvolver portfólios eletrônicos ou *blogs* pessoais.

Recomendamos que os portfólios eletrônicos, ou *blogs* pessoais contenham:

- 1) Currículo com a trajetória profissional;
- 2) Fotos, pequenos filmes e apresentações em *power-point* dos trabalhos realizados em sala de aula com as devidas autorizações de pais ou responsáveis;
- 3) Produções intelectuais como textos, artigos, relatos de experiências pedagógicas da sala de aula e produção acadêmica para troca com outros profissionais;
- 4) *Links* para acesso rápido com as escolas e Diretorias, ou instituições nas quais os professores estão vinculados;
- 5) *Links* de acessos para atividades elaboradas pelo próprio professor para seus alunos e demais visitantes;
- 6) *Links* de acesso para redes de interesse docente como bibliotecas, universidades e revistas eletrônicas de cunho pedagógico.
- O *blog* pessoal poderia estar ligado a uma rede vinculada ao MEC, aos sindicatos, a Secretarias de Educação, a Instituições de Ensino Superior e de fomento a pesquisa. Esta rede seria a Rede Nacional de Portfólios Eletrônicos de Professores

252

(RNPEPROF) uma experiência similar a européia com o e-portfólio, mas diferenciada

em sua estrutura e objetivos político-pedagógicos, por estar mobilizando, a nível

nacional, toda a classe docente a participar de processos formativos reflexivos por meio de

diferentes tipos de registros e das inovações tecnológicas da atualidade. Tais propostas

poderiam ser viabilizadas através de parcerias com instituições e empresas de hardware, banda

larga e de software livres.

As vantagens desta proposta promovem:

1) descentralização da formação e da informação;

2) transformação de informação em conhecimento;

3) formação contínua e constante feed-back aos envolvidos no processo;

4) construção individual e coletiva do conhecimento;

5) facilitar o acesso e as trocas de ideias.

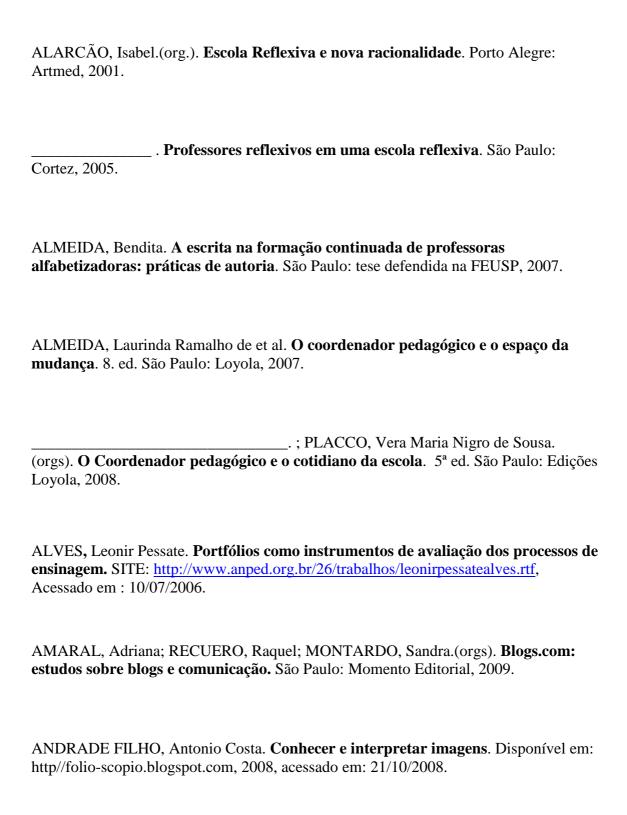
Assim, acreditamos que estas idéias poderão tornar-se conquistas de todo o professorado e contribuirão para a autonomia, a valorização docente, a mudança de paradigmas na formação inicial e contínua, nas quais o professor será o propositor e o agente capaz de construir saberes, a partir da observação crítica e investigativa de sua docência por meio do diálogo com a pesquisa-ensino.

Mais do que acender uma luz, nesse contexto de formação e de lutas dos professores, será preciso manter acesa a chama do desejo de ser educador e do gosto pela docência. Para que todos possam brilhar como estrelas.

"Well we all shine on, like the moon, and the stars and the sun." (John Lennon)

"Brilhar para sempre, brilhar como um farol, brilhar com brilho eterno, gente é para brilhar, que tudo mais vá para o inferno, este é o meu slogan e o do sol". (Vladimir Maiakovski)

Referências Bibliográficas



ARAÚJO, Arthur Vasconcelos. *Weblog* e jornalismo: Os casos de no mínimo *weblog* e observatório da imprensa (Bloi). São Paulo, Dissertação de mestrado em Ciências da Comunicação – ECA-USP, 2006.

ARISTÓTELES. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação. Rumo a sociedade aprendente.** 10^a ed..Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

AZAMBUJA, Guacira de. **A formação continuada e a continuidade da formação.** Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-1888--Int.pdf, acessado em 17/02/2011.

BACELAR, Dom. *E-Portfólio* - Construindo a aprendizagem. disponível em: http://superdom.blogs.sapo.pt/7694.html, acessado em 10/08/2008).

BAKTHIN, Mikhail **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 12ª ed. São Paulo:Hucitec, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. (org). **Arte-educação: leitura no sub-solo.** São Paulo: Cortez, 2003.

______. (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARTON, James e Collins, Angelo. *Portfolios in Teacher Education*. *Journal of Teacher Education*, 44, 3, 200-210, 1993.

_____. Portfolio Assessment: A Handbook for Educators. Nova York: Dale Seymour publications, 1997.

BITENCOURT, Jossiane Boyen. O que são Blogs? disponível em:

http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2005/obj_blog/blogs_conceitos.pd f . Acessado em 19/10/2010.

BOEIRA, Adriana Ferreira. *Blogs* na educação: blogando algumas possibilidades pedagógicas. Disponível em: http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/art10.pdf Acesso em: 23/10/2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Adriana. **Teoria e método de análise de um blog: o caso Mothern**. In: AMARAL, Adriana; RECUERO, Raquel; MONTARDO, Sandra.(orgs). **Blogs.com: estudos sobre blogs e comunicação.** São Paulo: Momento Editorial, 2009.

BRASIL. Lei nº 9394/96 "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional". 1996.

________. Resolução n.º3, de 8 de outubro de 1997. Brasília: Diário Oficial de 13/10/97 - Seção 1 - p. 22987, 1997.

_______. Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_______. Portaria Ministerial 1403/03. Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2003.

______. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2006.

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. **Mudanças na avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da progressão continuada: questões teórico-práticas**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SIVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (org).

. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Brasília: SEB/MEC, 2007.

Formação do Educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem. v.4. São Paulo: UNESP,1999.

CAO, Marián López F.. Lugar do outro na Educação Artística – olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática. IN: BARBOSA, Ana Mae. (org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, Janete Magalhaes.; SIMÕES, Regina Helena Silva. **O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora?** XXII ANPEDE, GT Formação de professores, 1999, Caxambu, MG.[CD-R].

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEIA, Carlos. **A construção do porta-fólio da prática pedagógica: Um modelo Dinâmico de Supervisão e Avaliação Pedagógicas**. IN: INAFOP Jornal. Disponível em http://www.fcsh.unl. Pt/docentes/cceia/E_porta_fólio. Htm, 2006, acessado em: 17/06/2006.

CENTRA, John A. *The use of the teaching portfolio and student evaluation for summative evaluation*. Journal of Higher Education, 1994.

CERTAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderlei. **Educação Continuada: a política da descontinuidade**. Educação & Sociedade, Campinas, v.XX, nº 68, dezembro, p. 202-219, 1999.

COLLINS, Angelo. *Portfólios for biology teacher assesment. Journal of Personnel Evaluation in Education*, v5 n2 p147-68 Oct, 1991.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática Magna.**Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo, Cortez, 2002.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições ASA, 2001.

CHARTIER, R. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1998.

CHAVES, Idália Sá. Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: Porto editora, 2005.

CRUZ, Sônia; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista.; COUTINHO, Clara Pereira; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. O Blogue e o *Podcast* como Resultado da Aprendizagem com Webquests. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6514, acessado em 25/11/2010.

CUNHA, M. **Formação continuada**. In: Enciclopédia de Pedagogia Universitária.Marília Costa Morosini (*et al*). Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.368.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. 5ª ed. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo, Editora 34, 2007.

DEWEY, John. Experiência e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

EDGERTON, Russel; HUTCHINGS, Pat.; Quinlan, Kathleen . The teaching portfolio: Capturing the scholarship in teaching. American Association for Higher Education (Washington, DC), 1991.

ERICKSON, Tomas. *The World Wide Web as Social Hypertext*, disponível em: http://www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/SocialHypertext.html, 1996. acessado em: 23/10/2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico.** Curitiba: IESDE, 2003.

FERREIRA, MARGARIDA ELISA EHRHARDT. **Utilização de** *Blogs* **em sala de aula**. 2007, Disponível em: http://www.webartigos.com/articles/2017/1/A-Utilização-Do-Blog-NaEducação/pagina1.html#ixzz13qPJJIqi. Acessado em 30/10/2010.

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na Cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Madalena. **O papel do registro na formação do educador**. In; Espaço pedagógico. Disponível em: http://www.pedagogico.com.br/edicoes/8/artigo2242-1.asp?o=r, acessado em 23/05/2006.

FREIRE, Paulo. Trabalho, comentário, reflexão . Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
Política e educação. São Paulo: Cortez, 1997.
Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FURTHER, Pierre. **Educação e reflexão**. 9ª edição. Petrópolis- Rj: Editora Vozes, 1976.

junho de 2000.
Boniteza de sonho: ensinar e aprender com sentido. Nova Hamburgo: Editora Feevale, 2003.
e Romão, José Eustáquio. Prefácio. In: GOMEZ, Margarita Vitória. Educação em Rede. Uma visão emancipadora . São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2004.
Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades ? São Paulo: Educação e Sociedade & culturas, nº 23, p 43-57, 2005.
GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
GARRIDO, Elsa. Pesquisa Universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor. 2000. Tese (livre docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, (não publicada), 2000.
Sala de aula: Espaço de Construção do Conhecimento Para o Aluno e de Pesquisa e Desenvolvimento Para o Professor. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (orgs.) Ensinar a Ensinar: Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para professor-coordenador. In: ALMEIDA, Laurinha Ramalho de. O coordenador pedagógico e a formação docente. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_______.; PENTEADO, Heloisa Dupas. (orgs) **Pesquisa-ensino: A comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010.

GLÉGIO, Paulo César. **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço.** In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Sousa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (orgs). **O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GOMEZ, Angel Perez. **O pensamento prático do professor – A formação do professor.** In: NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1992.

GUSDORF, Georges. **Professores para que? Para uma pedagogia da pedagogia.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HARGREAVES, Andy. O ensino na sociedade do conhecimento: Educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. Teach. Educ., v. 1, n.2, p. 33-49, 1995.

HERNANDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HEWITT, Hugh. **Blog: entenda a revolução que vai mudar o seu mundo**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2007.

HILER, J. Blogosphere: the emerging Media Ecosystem. How Weblogs and Journalists work together to Report, Filter and Break the News. In:

http://www.microcontentnews.com/articles/blogosphere.htm, acessado em 23/10/2010.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portugesa.** Rio de janeiro: Objeitva, 2001.

HOUSEN, Abigail. **Níveis de Desenvolvimento estético**. In: IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HYPOLITTO, Dinéia. **Formação contínua: saída possível para a melhoria do ensino.** Conceitos, Polêmicas e Controvérsias. Ano IX, n° 35, 2003. Disponível em: http://www.usjt.br/proex/produtos_academicos/289_35.pdf, acessado em 21/01/2011.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e profissional: formar para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Paipirus, 2003.

LANIER, Vicent. **Devolvendo a arte à arte-educação**. In: BARBOSA, Ana Mae. (org). **Arte-educação: leitura no sub-solo.** São Paulo: Cortez, 2003.

LEVY, Pierre. **O que é virtual ?** São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. A inteligência coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro, (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A..**Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio.** São Paulo: Companhia das letras, 2001.

MARCOLINO, Taís Quevedo; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para a pesquisa e formação.** Botucatu, v. 12, n. 26, Sept. 2008. disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1414, acessado em 26/06/09.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo. Poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. **O que vemos com um olhar estrangeiro?** http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=20. Acessado em: 09/10/2010.

MELLO, Guiomar Namo de. Cidadania e competitividade – desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O visível e o invisível. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MIRANDA, Marília G. de. O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. In: O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 5 ed, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (et. al.) A escola e a aprendizagem da docência: processos de investigação e formação . São Carlos: Edufscar, 2002.			
e REALI, Maria da Graça de Medeiros Rodrigues (Orgs). Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: Edufscar, 2002.			
e HERNECK, Heloisa R. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: Impacto de um programa de formação continuada . In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti e REALI, Maria da Graça de Medeiros Rodrigues (Orgs). Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.São Carlos: Edufscar, 2002.			
MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: O professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro, (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.			
MORAN, José Manuel. As possibilidades das redes de aprendizagem. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/redes_aprendizagem.htm . Acessado em: 19/10/2010.			
MORIN, Edgard. A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.			
MORTENSEN Torril. e WALKER, Jill. <i>Blogging Thoughts.: Personal Publication as an online research tool</i> . In: http://www.intermedia.uio.no/konferanser/skikt-02/docs/Researching_ICTs in context-Ch11- Acessado em 30/10/2010.			
NOVAES, Adauto. O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.			
NÓVOA, Antonio. Profissão professor . Portugal: Porto Editora, 1991.			

Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho	
problema. In: SERBINO, R. V. et al. (Orgs). Formação de professores. São Paulo:	
UNESP, 1998, p.19-40.1998.	
A formação contínua de professores: realidades e perspectiva	as.
Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.	
NÓVOA, Antônio. O Professor Pesquisador e Reflexivo. Entrevista concedida	em
13/09/2001. Disponível em:	
http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acessado em	
<u>22/06/2009</u> .	

OLSON, David R.. O mundo no papel. As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Editora Ática, 1997.

ORDUÑA, Octavio Isaac Rojas. (et al.) *Blogs* e relações públicas. In: ORDUÑA, Octavio Isaac Rojas. (et al.) *Blogs*:Revoluciuonando os meios de comunicação. São Paulo, Thomson Learning, 2007.

ORIHUELA, José Luis e SANTOS, Maria Luisa. *Los weblogs como herramienta educativa: experiencias con bitácoras de alumnos*. 2004, disponível em: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7751, acessado em 30/10/2010.

ORIHUELA, José Luis. *Blogs e blogosfera*: o meio e a comunidade In: ORDUÑA, Octavio Isaac Rojas. (et al.) *Blogs*:Revoluciuonando os meios de comunicação. São Paulo, Thomson Learning, 2007.

OTT, Robert William. **Ensinando crítica nos museus.** In: BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2003.

PAREYSON, Luygi. Os Problemas da Estética. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

PARSONS, Michael J. Compreender a Arte. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. Fo Taubaté: Cabral Editora Universitári	ormação participativa de docentes em serviço. ia, 1997.
PENTEADO, Heloisa Dupas. Telev i Paulo: Cortez Editora, 2000.	isão e Escola: conflito ou cooperação? 3ª. ed. São
Cortez Editora, 2001.	. Pedagogia da Comunicação . 2ª. ed. São Paulo:
ed. São Paulo: Editora Salesiana, 20	nicação Escolar: uma metodologia de ensino. 1ª. 02.
-	isa–ensino: Uma modalidade de pesquisa-ação. n Educação. PPGE – UFES v. 14, n° 28, p. 102-121,
Pesqu Não publicado, 2008 b.	isa-ensino; comunicação, significação e mídias.
publicado, 2008 c.	isa-ensino e formação de professores. Não
	RIDO, Elsa. (orgs) Pesquisa-ensino: A do professor . São Paulo: Paulinas, 2010.
PERRENOUD, Philippe. A prática	<u>-</u>

.Série Idéias nº	30 São Paul	o FDF 1998
.Serie iucias ii	30. Sao i au	0.1DL.1220.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro, (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional**. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. e FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 4. Ed. Campinas: Papirus, 2007.

_______; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (orgs).**O** Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

POPE, Catherine; MAYS, Nick. **Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research** In British Medical Journal, n° 311, 1995, pp. 42-45.

PORTO, Tânia Maria Esperon. (org.) **Saberes e linguagens de educação e comunicação.** Pelotas, RS: Ed. Universitária/UFPEL, 2001.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira e RECUERO, Raquel da Cunha. **Hipertexto Cooperativo: Uma Análise da Escrita Coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia. Disponível em:** http://penta3.ufrgs.br/PEAD/Semana01/hipertextocooperativo.pdf, acessado em: 16/10/2010.

PRIZENDT, Ana Maria Salomão. Formação para a cidadania em cursos de magistério: representações de professores de Língua portuguesa. IN: PENTEADO, Heloisa Dupas (org.) Pedagogia da Comunicação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRO-GESTAR – **Portal MEC**. Brasília, 2009. disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358.

RECUERO, Raquel da Cunha. <i>Weblogs, Webrings</i> e comunidades virtuais. Disponível em: http://pontomidia.com.br/raquel/webrings.pdf. Acessado em 07/10/2010 (a).
Warblogs : Os Blogs , a Guerra no Iraque e o Jornalismo Online.
Disponível em: http://www.pontomidia.com.br/raquel/warblogs.pdf . Acessado em 07/10/2010 (b).
RICHARDSON, ROBERTO (ORG.). Pesquisa social. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
RODEGERS, C. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. Teach. Coll. Rec., v. 104, n. 4, p. 842-846, 2002.
RODRIGUES, Ângela. ; ESTEVES, Manuela. A análise das necessidades na formação de professores . Porto: Porto Editora, 1993.
SACRISTÁN, J. Gimeno. Poderes Instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
O currículo: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
SÁ-CHAVES, Idália de. Portfólios reflexivos: Estratégia de formação e de

supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

Porto: Porto Editora, 2005.
SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice. O social e político na pós-modernidade. 3ª ed Porto: Afrontamento, 1994.
SÃO PAULO. SEE-SP. Competências do Professor Coordenador Pedagógico . Resolução SE, nº 35 de 2000. DOESP de 08 de abril de 2000.
SARDELICH, MARIA EMILIA. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa . cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006 a. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf acessado em:04/09/2008.
Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. Educ. rev., Curitiba, n. 27, jun. 2006 b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-4060200600100013&lng=pt&nrm=iso . acessos em 17 fev. 2011. doi: 10.1590/S0104-40602006000100013. Acessado em; 05/09/2008.
SCHAFF, Adam. A sociedade informática. São Paulo: Brasiliense, 1995.
SCHMIDT, Jan. Práticas de blogging na blogosfera em língua alemã: resultados da pesquisa "wie ich blogge?". In: AMARAL, Adriana; RECUERO, Raquel; MONTARDO, Sandra.(orgs). Blogs.com: estudos sobre blogs e comunicação. São Paulo: Momento Editorial, 2009.
SCHITTINE, Denise. Blog: Comunicação e escrita íntima na internet. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2004.
SCHÖN, Donald. The reflective Practitioner. Basic Books, Inc. 1983.

_____.Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SELDIN, Peter. *The teaching portfolio: a practical guide to improved performance and promotion/tenure decisiones.* Boston, MA: Anker Publishing Company, 1997.

SHORES, Elisabeth F. e GRACE, Cathy. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor.** Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TOFLER, Alvin. *Powershift*. Rio de Janeiro: Record, 1990.

VASCONCELLOS. Celso dos Santos. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos,. **Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**/ Ilma P. A. Veiga (org.). Campinas, SP: Papirus, 1995.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico.** Campinas, SP. Editora Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. 2Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Sites	e	blogs	pesa	uisado	os:
DICE	•	01055	PCDG	aisaa.	<i>y</i> D•

http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/E_porta_folio.htm, acessado em 17//06/2006.

http://www.proformar.org/revista/edicao_6/pag_5.htm, acessado em 18/06/2006.

http://www.mocho.pt/Ensino/recursos/portfolios/, acessado em 19/06/2006.

http://www.educacao.sp.gov.br/ acessado em 10/08/2007.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380&Ite mid=642 acessado em 10/10/2008.

http://www.scielo.br/scielo acessado no período de 2007 a 2011.

Blogs acessados no período de 2008 a 2011:

http://www.folio-scopio.blogspot.com/

http://pachecobentim.blogspot.com/

http://eepauloidevarferrarezi.blogspot.com/

http://escolaerotides.blogspot.com/

http://penta3.ufrgs/PEAD/Semana01/

Apêndice

Apêndice 1 - Pesquisa sobre portfólio



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo

Diretoria de Ensino de Carapicuíba Rua: Campo Grande, 181, Cohab II, FONE: 4184-5111 , 4164-1668

CARAPICUIBA, 12 de junho de 2006.

COMUNICADO

Srs. Diretores

Pesquisa sobre portfólio

Caros Professores Coordenadores(as), a Oficina Pedagógica da Diretoria, de Ensino da Região de Carapicuíba, representada pelo PCOP de Arte Antonio Costa Andrade Filho, pede a gentileza de que vossa senhoria responda a esta pesquisa.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

- 1 A sua escola utiliza portfólios ? sim () ou não ()
- 2 Responda em poucas linhas o que é e para que serve um portfólio ?
- 3 Quais disciplinas utilizam o portfólio?
- 4 Se caso os professores não utilizam portfólios qual forma de registro e de avaliação eles utilizam ?
- 5 Professor Coordenador, você e seu grupo consideram o portfólio como elemento relevante na questão ensino-aprendizagem? Por que ?

	Por que o portfólio é importante para o aluno na relação ensino- aprendizagem?
	 a) () Para verificar o que e como ele aprendeu. b) () Como forma de registro do próprio aluno. c) () Como diário do aluno. d) () Como forma dos pais controlarem a freqüência e as notas do aluno.
7	Professor Coordenador, sobre o portfólio você considera que:
b) (c) (d)	() dificulta o trabalho do dia-a-dia do professor () ajuda a organizar o trabalho, a reflexão sobre a prática pedagógica e a avaliação. () não tem utilidade didática () não é relevante para a prática avaliativa em sala de aula
8	Ao montar um portfólio o que seria importante inserir nele?
	O portfólio pode se tornar um meio de formação contínua do professor ? Porque ?
10	O portfólio poderia substituir a avaliação convencional ?
	Atenciosamente,

Maria Aparecida dos Santos Martins Dirigente Regional de Ensino.

Apêndice 2- Questionário 1

SOBRE O USO DOS PORTFÓLIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Grupo: Professores sujeitos desta pesquisa – data da aplicação: 02/07/2008 Orientações para o preenchimento:

Caro Professor, pedimos sua colaboração no preenchimento do questionário abaixo sobre o uso dos portfólios na sua escola. Esta pesquisa é parte das investigações que estamos realizando sobre a importância da reflexão a partir do registro do trabalho

docente. As questões devem ser assinaladas de acordo com a correspondência com a sua realidade, observe que na questão 9 você poderá assinalar mais de um item se for o caso.
1 De que modo os portfólios são utilizados para acompanhamento do desempenho dos alunos?
como parte do processo de avaliação bimestral ou mensal () como forma de reflexão sobre os problemas de ensino-aprendizagem () como exigência da escola ou da Secretaria Estadual de Educação ()
2 De que maneira considera importante a utilização do portfólio?
Diversificar os instrumentos de avaliação () Como instrumento para a prática reflexiva () Para acompanhamento da aprendizagem () Como forma de organizar o trabalho pedagógico ()
3 Os portfólios são utilizados durante o conselho de classe e série pelo professor como forma de registro e reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido?
Sim () Não () Às vezes ()
4 Os portfólios são utilizados durante o conselho de classe e série como forma de acompanhamento e encaminhamento dos alunos com avanços e dificuldades? Sim () Não () Às vezes ()
5 Qual a freqüência em que os portfólios são apresentados aos pais ? Uma vez por semana () Uma vez por mês () Uma vez por bimestre () Uma vez ao ano ()

6 Você tem o hábito de realizar registros escritos sobre as suas metodologias e os problemas de aprendizagem dos seus alunos e incluí-los em seu portfólio? Sim () Não () Às vezes ()
7 As evidências e os problemas de ensino-aprendizagem apontadas no portfólio podem mudar a prática docente? Sim () Não () em parte ()
8 O professor quando faz um registro a respeito do aluno, geralmente, a temática é:
Informação e ou Comunicação aos pais () Indisciplina () Acompanhamento da aprendizagem () Outros ()
9 Assinale quais os itens da prática pedagógica poderiam ser inclusos no portfólio do professor ou da escola: () ficha do aluno () ficha de acompanhamento () avaliações e atividades diversas () proposta pedagógica () plano diretor () fotos dos eventos das escolas () fotos de atividades realizadas em sala de aula () plano de aula do professor () planejamento () gráficos e tabelas () desenhos () dados da escola Escreva aqui se você acha que faltou algum tipo de registro na lista acima.
 10 Ao selecionar itens para serem incluídos no portfólio a minha preocupação deve ser em: () quantidade dos registros. () qualidade dos registros.

Apêndice 3 - Questionário 2

SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA NO PROCESSO PEDAGÓGICO aplicado em: 10/09/2008.

Professor este questionário visa compreender o uso da linguagem escrita pelos professores das diferentes áreas do conhecimento em sua prática pedagógica. Assim, pedimos que respondam as questões que mais se aproximem da realidade do seu trabalho com a escrita realizada no cotidiano escolar. Para tanto, considere o Diário de Classe, a ficha do aluno e outros tipos de registros como portfólios, diários de bordo, etc. Observe que as perguntas 7,8 e 9 poderão ser assinaladas mais de uma resposta, se for o caso.

1 Em qual lugar você efetua o registro escrito sobre os fatos da prática pedagógica que acontecem durante as suas aulas? () em casa () na escola
2 Qual horário você reserva para se dedicar aos seus registros em Diário de Classe, ficha do aluno, e portfólios. () aula vaga () durante as aulas () durante o HPTC () em casa
3 Quanto tempo você reserva para a prática do registro? () 30 minutos () uma hora () duas horas () mais de duas horas
4 Qual a sua rotina com a escrita? () escreve todos os dias () têm dias determinados na semana para escrever () escreve sempre que necessário
5 Tem facilidade para escrever sobre as questões de ensino-aprendizagem que você observa em suas aulas ? () sim () não () em parte
6 Você tem o hábito de escrever, reescrever e passar a limpo o que escreveu? Sim () Não () Às vezes ()

7 Quando você sente necessidade de registrar? () para planejar suas aulas () para fazer uma comunicação aos pais () para registrar uma ocorrência de indisciplina dos alunos () quando uma determinada situação em sala de aula lhe chama a atenção referente a uma questão de ensino-aprendizagem dos alunos () para se comunicar com seus alunos () para refletir sobre suas ações pedagógicas para se comunicar com os colegas professores.
8 Na sua prática de escrita diária você se utiliza de: () computador () diário de classe () ficha do aluno () caderno de anotações () portfólio
9 Quais os tipos de registros mais comuns que você utiliza para se comunicar na escola com a Direção/Coordenação, pais e alunos? () livro-ata () bilhete () carta convocação () e-mail () chat () carta simples () portfólio () blogfólio () diário de classe () caderno espelho
10 Geralmente os cursos oferecidos pela SEE-SP que você participa cobram quais tipos de registros escritos ? reflexivo sobre a prática docente () avaliação do curso () registros burocráticos como planilhas, fichas, etc () dados cadastrais como e-mail, telefone, endereços, etc ()

Apêndice 4 - Exercícios de leitura de imagens na sala de aula

Autor: Antonio Costa Andrade Filho

Este material foi apenas "sugerido" aos professores que quisessem realizar o

trabalho de leitura de imagens na sala de aula com seus alunos e não foi utilizado no

processo de formação contínua pelos sujeitos da pesquisa.

Professor para o trabalho de leitura de imagens na sala de aula, apresentamos

uma sugestão de proposta de trabalho:

1- selecionar material de fotos, pinturas e desenhos em jornais, revistas e

internet. Monte uma pasta para ser trabalhada com seus alunos, escolha temas diversos;

2 – recorte e cole num pedaço de cartolina ou papel cartão em tamanho maior

que a figura, deixe uma margem lateral como moldura, sua montagem está pronta. Esse

material poderá ser utilizado em qualquer disciplina e série.

3 – Ler imagens é uma ação que desperta a curiosidade para diferentes áreas do

conhecimento humano, procure estabelecer relações entre a sua disciplina, os fatos, as

idéias e os significados das imagens que você e seus alunos percebem;

4 – Registre as observações e incentive os alunos a serem leitores e produtores

de imagens.

Como exemplo apresentamos algumas imagens e seus autores:



Figura 43 - "*The Serra Pelada - Gold Mine*" - Brasil (1986) autor: Sebastião Salgado Fonte:www.amazonasimagens.com



Figura 44 - "*The Serra Pelada - Gold Mine*" - Brasil (1986) – autor: Sebastião Salgado Fonte: www.amazonasimagens.com

Em 1981, o fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado (1944 -) documentou a tentativa de assassinato do então presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan, o que lhe dá grande destaque internacional. Sebastião Salgado vive na França, é reconhecido mundialmente como um dos mestres da fotografia documental contemporânea. Nos anos 80 e 90 publicou obras de denúncia social, em livros como: "Sahel: l'Homme en Détresse (1986)", "Trabalhadores (1993)" e "Terra (1997)".

O livro Trabalhadores, foi publicado no Brasil em março de 1997. Esta obra, levou sete anos para ser realizada, reúne 350 fotos de trabalhadores de várias partes do mundo com 400 páginas.



Figura 45 - "O rapto das sabinas" – Jacques louis David – óleo s/tela – 1794-1799, dimensões: 3,13 x 5,21 – Museu do Louvre – Paris/França.

Fonte: www.histoire.fr.com

Jacques-Louis David (Paris, 30 de agosto de 1748 – Bruxelas, 29 de dezembro de 1825) foi um pintor francês, o mais característico representante do Neoclassicismo, influenciou durante muitos anos a atividade artística acadêmica na Europa e na América.



Figura 46 – Protesto na Praça da Paz Celestial (*Tian'anmen*) - 1989 – autor: Jeff Widener. Fonte: http://www.jeffwidener.com/h/index.shtml

Jeff Widener (1956-) fotojornalista americano, registrou no ano de 1989, o protesto na Praça da Paz Celestial, em *Beijing*, China. A fotografia se tornou uma referência contra a repressão em todo o mundo.

Apêndice 5 - Registros fotográficos das sessões de formação contínua em 2007.



Figura 47 - Sessão de formação contínua sobre portfólio para Professores Coordenadores - local: Diretoria de Ensino de Carapicuíba, 2007

Fonte: arquivo do autor



Figura 48 - Professoras Coordenadoras experimentando materiais expressivos na confecção do portfólio – 2007

Fonte: arquivo do autor



Figura 49 - Professores confeccionando sua identidade artística - Escola 1 - 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 50 - Professores confeccionando sua identidade artística , Escola 2, 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 51 – Professores da Escola 2 durante as oficinas de portfólio em 2007 fonte: arquivo do autor



Figura 52 - Professores da Escola 3 durante as oficinas de portfólio em $\,2007\,$ Fonte: arquivo do autor



Figura 53 - Exercício de escrita, professor da escola 3 durante as sessões de formação contínua em 2007 Fonte: arquivo do autor



Figura 54 - Exposição das fotos do concurso "Meu bairro, minha escola" durante o evento de encerramento das sessões de formação contínua na DER Carapicuíba, 23/10/2009 Fonte: arquivo do autor

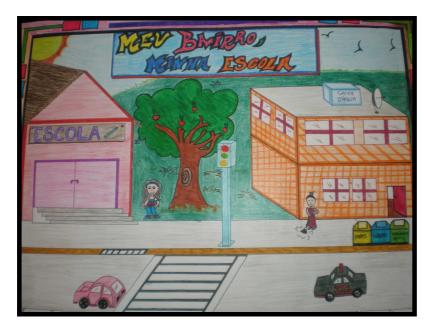


Figura 55 - Cartaz do Aluno Anderson, 8ª série, Escola 2, exposto no concurso "Meu bairro, minha escola" durante o evento de encerramento das sessões de formação contínua na DER Carapicuíba, 23/10/2009

Fonte: arquivo do autor



Figura 56 - Professores e alunos durante o evento de encerramento das Sessões de formação contínua em 23/10/2009

Fonte: arquivo do autor

Apêndice 6 - Arquivo do Folioscópio

arquivo: Folioscópio

Endereço eletrônico: http://www.folio-scopio.blogspot.com/



Figura 57 – tela inicial do blog Folio scópio

Arquivo do blog folio-scopio:

- <u>▼ 2009</u> (21)
 - o ∇ Dezembro (2)
 - BLOGS EM DESTAQUE NA NOSSA DIRETORIA
 - texto para discussão no htpc a importância da me...
 - o ► Novembro (3)
 - BUSCA DE INTERLOCUÇÃO
 - DOCUMENTÁRIO REALIZADO COM PROFESSORES COORDENADOR...
 - PARA REFLEXÃO: O PAPEL DO PROFESSOR NA SOCIEDADE
 E...
 - o **► Agosto** (2)
 - ORIENTAÇÃO SOBRE AS POSTAGENS
 - PROJETO CINE CLUBE
 - o **▶ Julho** (1)
 - novas sugestões de pauta para HTPC
 - o ► **Maio** (2)
 - TEXTO COMO SUGESTÃO PARA O HTPC
 - SUGESTÃO PARA O HTPC
 - o **► Abril** (7)
 - texto como sugestão para o HTPC ou reunião de pais...
 - RAP DA PAZ
 - OLIMPÍADA COLEGIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO -MODALI...
 - VÍDEO SOBRE O NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO
 - sugestão de vídeo para HTPC
 - VÍDEO PARA SER USADO NO HTPC
 - TEXTO PARA REFLEXÃO NO HTPC
 - o <u>► Março</u> (3)
 - O EVENTO DE 16 DE DEZEMBRO DE 2008
 - reflexão
 - Atividades de formação continuada 2009
 - o **Fevereiro** (1)
 - RETOMANDO AS ATIVIDADES
- <u>≥ 2008</u> (12)
 - \circ **Dezembro** (1)
 - Evento do dia 16 de dezembro
 - o **▶ Novembro** (1)

- visita a EE esmeralda Becker
- o **▶ Outubro** (4)
 - leitura de imagens
 - <u>imagens</u>
 - RESPOSTA
 - síntese dos relatos da nossa última reunião
- o **Setembro** (3)
 - Caros Colegas: estamos enviando-lhes um texto sobr...
 - endereço dop blog das escolas
- o **► Agosto** (2)
 - link para acesso ao webfolio
 - acesso ao blog
- o **▶ Julho** (1)
 - NOSSA REUNIÃO SOBRE BLOGS

Algumas interações:

Postar um comentário em: Fólio-scópio

"texto como sugestão para o HTPC ou reunião de pais"

3 Comentários - <u>Mostrar postagem originalRecolher comentários</u>



Prof^o Coordenador Cláudia de Cássia Ronquini disse...

Muito bom o texto e excelente dica de trabalho!

Aproveitando a minha passadinha por este espaço virtual, gostaria de pedir uma ajudinha sobre como postar vídeos no blog.

Desde já agradeço e parabenizo pelo trabalho com o blog.

28 de Abril de 2009 07:09



Prof^o Coordenador Cláudia de Cássia Ronquini disse...

Muito bom o texto como sugestão de trabalho.

E, aproveito a minha passadinha por este espaço virtual para pedir dicas de como publicar vídeos no blog.

Desde já abradeço e parabenizo pelo desenvolvimento e incentivo em relação ao trabalho com blog.

Manoel Felix disse...

A escola precisa de fato de pessoas que pensem nesse espaço como o lugar onde as coisas acontecem. O texto da Professora Maria Lucília Bonacho é provocador, como tem que ser. Não precisamos que todos abanem as cabeças positivamente, e na sala de aula nada acontece. As provocações de Maria Lucília chega a causar inquietações. o que para nós da educação é muito bom. Escola não é lugar de inércia....

4 de Maio de 2009 12:36

"SUGESTÃO PARA O HTPC"

3 Comentários - <u>Mostrar postagem originalRecolher comentários</u>



<u>Prof^o Coordenador Cláudia de Cássia Ronquini</u> **disse...** Prof^o Antonio Caffi,

Excelente o texto postado sobre as atitudes do professor em sala de aula, com certeza dará uma boa reflexão sobre nossas posturas ao nos deparamos com situações, as quais, muitas vezes não sabemos ao certo como lidar.

Parabéns pelas dicas, pelo apoio, incentivo e orientação!

PC Cláudia - Ricardina

26 de Maio de 2009 10:38



EE PROF PEDRO CASEMIRO LEITE disse...

Oi, Caffi,

Não sei se é uma boa pedida, tendo em vista a atual situação da sala de aula, com alunos que sequer se respeitam, quanto mais ao professor e à escola. Embora seja uma boa oportunidade de provocar nossos colegas, se trabalhado de maneira despretensiosa. Mas, valeu! Abraço.

PCs Evaldo e Nicleide.

Ah! Quando tiver um tempo, coloque nosso blog entre os seus: www.pedrocasemiroleite.blogspot.com

26 de Maio de 2009 12:26

Escola Erotides disse...

Olá Caffi, já estamos com saudades de suas visitas e suas orientações, acredito que nosso blog só está dando bons frutos pois tivemos vc como nosso instrutor obrigada e realmente vale a pena investir na publicação dos trabalhos que estamos realizando na escola, pois está motivando alunos, professores enfim todos nós...realmente obrigada por nos acompanhar sempre.

Quanto aos textos, são bárbaros e são excelentes sugestões para nossos HTPC. Estamos desenvolvendo atividades com estas sugestões e está sendo bem produtivo, uma vez que o problema de indisciplina envolve todos da equipe e devemos procurar sugestões para enfrentá-lo. A forma de tratar a postura do professor em sala de aula é uma boa reflexão, já que nossos atos refletem nas atitudes de nossos alunos. Realmente obrigada pelo apoio e incentivo.

Adriana

5 de Junho de 2009 16:38

INTERLOCUÇÃO ENTRE EDUCADORES

CAROS COLEGAS GOSTARIA QUE VOCÊS ME ENVIASSEM FOTOS E PEQUENOS TEXTOS DESCREVENDO ATIVIDADES REALIZADAS EM SUAS RESPECTIVAS ESCOLAS QUE FIZERAM A DIFERENÇA EM 2009,

PODE SER RELATO DE ALUNOS, DE PAIS , PROFESSORES, OU AINDA SUGESTÕES DE ASSUNTOS PARA DISCUTIRMOS NESTE ESPAÇO...PARTICIPEM.

ENVIAR PARA:

antoniocaffi@gmail.com

Apêndice 7 - ROTEIRO PARA DEPOIMENTO DOS 15 PROFESSORES DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (2010)

Prezados professores

Hoje, já encerrado nosso percurso de formação contínua sobre professor reflexivo com o uso de portfólios e *blogs* no ensino, solicito seu depoimento (não mais do que 2 folhas de A4) sobre:

O que a experiência formativa com portfólios significou de positivo e/ou negativo para o exercício de sua prática docente atual ?

O que a experiência formativa com blogfólios significou de positivo e/ou negativo para o exercício de sua prática docente atual ?

O significado positivo e/ou negativo da experiência formativa com a leitura dos textos teóricos para sua prática docente atual ?

Hoje sente falta de alguma coisa para exercer o papel de professor reflexivo no desempenho do magistério?

Qual foi para você a coisa mais importante do percurso de formação contínua que partilhamos?

Sinta-se à vontade para destacar outros aspectos não aqui solicitados mas importantes para você.

ANEXOS

ANEXO A - Mensagem do gabinete da see-sp/cenp.

Cida-Dirigente para Oficina-, Angela, adriana, mim, Antonio, Isabel mostrar detalhes 7 nov Responder

---- Original Message -----From: CENP Gabinete

To: Dirigentes de Ensino - CEI e COGSP Sent: Friday, November 07, 2008 2:10 PM

Subject: Agradecimento

COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS - CENP

Senhor(a) Dirigente de Ensino.

Primeiramente, quero agradecer a participação, dedicação e compromisso dos Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas que participaram do encontro "A Rede Aprende com a Rede, os quais prontamente atenderam nossa solicitação de encaminhamento do plano de ação a ser aplicado nas Diretorias de Ensino.

Após leitura dos referidos planos, notamos que a preocupação em acompanhar as escolas que apresentaram baixo IDESP esteve presente prioritariamente. Nessas escolas, todas as HTPC foram realizadas com a presença de Supervisores, PCOP e muitas vezes do Dirigente. Entre os assuntos abordados nas reuniões observamos especial atenção na busca de soluções para com os alunos que não alcançaram as competências e habilidades necessárias após os trabalhos realizados no 1º e 2º bimestres, visitas em sala de aula e aplicação de questionário diagnóstico. Observamos, também, que as visitas às escolas que aparecem em situação de risco, ou seja, muito próximas da linha de corte fizeram parte de ações emergenciais. Nessas escolas, foram promovidas discussões sobre recuperação paralela, esclarecimentos sobre o IDESP, reflexão e proposta de ações com fundamentação teórica e prática pedagógica diferenciada.

Na impossibilidade de convocar professores para reuniões de Orientação Técnica, foram selecionadas estratégias para o atendimento das necessidades apresentadas pelos docentes ao Professor Coordenador, entre as destacamos os grupos de estudos fora do horário de aula (convite), plantão de dúvidas na Oficina Pedagógica, cursos de 30 h e criação de blog para intercâmbio entre professores e PCOP.

As reuniões semanais ou quinzenais realizadas com o PC, na DE, fizeram parte de todos os cronogramas tendo como assuntos de destaque as estratégias de acompanhamento das HTPC, implementação das Propostas Curriculares, Recuperação Paralela, mapeamento das situações de aprendizagem em todas as disciplinas e discussão e analise dos resultados do SARESP.

Mais uma vez, agradeço a valiosa colaboração dos Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas e dos Supervisores de Ensino envolvidos nas ações acima citadas, demonstrativa de um trabalho e esforço conjuntos. Aproveito a oportunidade para informar que, tendo em vista a necessidade de deslocamento visitas às escolas, autorizamos o pagamento de diária/transporte aos Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas por meio do Memorando 403/08 enviado às Coordenadorias de Ensino - setor de projetos e orçamentos. Atenciosamente,

Valéria de Souza Coordenadora

ANEXO B - Convite para o Concurso de Redação e fotografia no blog.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA DE ENSINO DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE SÃO

DIRETORIA DE ENSINO-REGIÃO DE CARAPICUIBA
R. Campo Grande, 181-Cohab II – Carapicuíba - Fone: 4164-1668 – Fax: 4164-1668

Comunicado

Srs. Diretores(as)

Concurso de redação e fotografia

A Oficina Pedagógica estará realizando um concurso de redação e fotografia com as escolas que participam da Orientação Técnica sobre Blogs. Isso mesmo: você sabia que a sua escola tem um blog? Pois tem!

As etapas desse concurso deverão ser divulgadas no blog da sua escola e no blog e site da Diretoria de Ensino de Carapicuíba; haverá um pequeno evento na DE com uma exposição das fotos e das redações.

O intuito deste evento é incentivar o aluno a registrar o lugar onde vive de maneira sensível, explorando as linguagens verbal e não-verbal. Além disso, é incentivar o uso do blog como ferramenta pedagógica.

Pedimos, ainda, que as escolas sugiram um tema para este evento, cujo tema provisório é: "Meu bairro, minha escola". Caso os Professores, Diretores e Prof. Coord. tiverem outro tema a sugerir, é só entrar em contato com o PCOP de arte — Antonio Caffi na Oficina Pedagógica.

Portanto, motivem a sua equipe, conversem com os alunos Vamos participar e fazer o blog das escolas funcionar como estímulo ao processo de ensino e aprendizagem.

Para participar:

- 1_ Enviem para a Diretoria de Ensino no máximo 3 fotografias impressas em papel (tamanho A 4) com o seguinte tema: "Meu bairro, minha escola".(tema provisório ainda).
- 2_Enviem para a Diretoria de Ensino no máximo 3 redações com gênero textual de livre escolha(expositivo, poema, texto de opinião) (máx. de 30 linhas) com o mesmo tema da foto.
 - 3_Qualquer série do Ensino Fundamental II e Médio poderá participar.
- 4 Publiquem no blog da sua escola (o PCP foi orientado pela Oficina pedagógica) as redações e as fotografias, porque, no dia do evento, faremos a projeção do blog da sua escola.

ANEXO C - Convocação para o evento de 23/10/2009



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA DE ENSINO DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE SÃO PAULO DIRETORIA DE ENSINO-REGIÃO DE CARAPICUIBA R. Campo Grande, 181-Cohab II – Carapicuíba - Fone: 4164-1668 – Fax: 4164-1668

Sr(s) Diretores:

A Dirigente Regional de Ensino CONVOCA Diretores e Professores Coordenadores Pedagógicos para a premiação dos alunos vencedores do concurso "Meu Bairro, minha escola", nas modalidades de redação e fotografia. Esclarecemos que é fundamental a participação de todas as escolas, tendo em vista o objetivo de estimular a aprendizagem e a valorização do trabalho pedagógico. Para tanto, solicitamos o empenho de Vossas Senhorias em trazer os professores e alunos que estão participando deste concurso.

Maria Aparecida Santos Martins

ANEXO D - Página inicial do blog da EE Erotides Apa Oliveira

Endereço eletrônico: http://escolaerotides.blogspot.com/



Figura 58 – Tela inicial do blog da EE Erotides Apa Oliveira

ANEXO E - Página inicial Blog da EE Celso Pacheco Bentin

Endereço eletrônico: http://pachecobentim.blogspot.com/

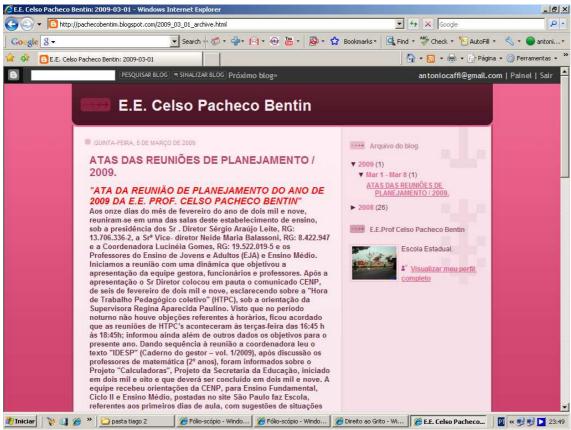


Figura 59 – Tela inicial do blog da EE Celso Pacheco Bentim

ANEXO F - Página inicial do blog da EE Sup Paulo Idevar Ferrarezi

End. eletrônico:http://eepauloidevarferrarezi.blogspot.com/2009_05_01_archive.html



Figura 60 – Tela inicial do *blog* da EE Sup. Paulo Idevar Ferrarezi

ANEXO G - Concurso de redação e fotografia "meu bairro, minha escola".



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO Coordenadoria De Ensino da Região Metropolitana da Gde São Paulo DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE CARAPICUÍBA



CONCURSO DE REDAÇÃO

 nº06_Série:8°C



ethe world en relação e proporcional sima a desempenho escalar. publica Grasileira, ainda mais emissemes mu k-veins abal arties rag siom, red, sirevab eup aboit agmit e comstrumal up, com laboit rag abisuce cutium cutibismas latients as a cohumang co rondes millar tion eup war teter concer so mousinem sup alsupate rander comedia. Com daquete que mes representamo no rengueso men bairre e a mynha mais estas mas condução que divisição no situado emo visitado nos and continue of a court of the street of continued and a comment of continued and continued of c laup ale guer, agrendite she eup 1, rat as crianças para nais lastigas a it consulte some total sion stabilizar some comencer pade Cotragnomic specificación de color o colo Espera enprog show at Early a respect that any shop last when

ANEXO H - Concurso de redação e fotografia "meu bairro, minha escola".

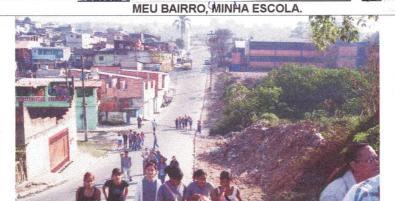
SIP	
18.7	

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO Coordenadoria De Ensino da Região Metropolitana da Gde São Paulo DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE CARAPICUÍBA

-.]_____

Nome do Aluno: dition

nº 21



milato sura, sun processa falarem mon das sures consistes, da apa aparacinato, de apa aparacinato, de apa aparacinato, de apa aparacinato de aparacinato, da apa aparacinato, da aparacinato, da caparacinato, de aparacinato, de aparacinato, de caparacinato, de ca

ANEXO I - Concurso de redação "meu bairro, minha escola".

DATAPEL

ANEXO J - Concurso de redação e fotografia "meu bairro, minha escola".

Momeo Jana Dane Paula Sanza 18 19	_hu: 28.6
Meu Baivro, minha Escol	a
Meu bairro fá esteve em como mas hoje em dia, graças a reus e der Elias Carrendé, muitas coisas do, fá temos todas as ruas asfa nação nas ruas, uma biblioteça e muito os alunos, enfim, está melhor, mas infelizmente a popestá satisfeita com as benfeitos pre querendo algo mais. Melhorias mesmo, devem mossa escola, pois o predio esta condições, está certo que alguns ram feitos, mas ainda há muito devem ser arrumadas as portas, janelas, bebedouros, lousas e prosenses mas para tanto os alunos e a devem preservor, porque de nas melhorar para depois as pessoas tudo novamente. Mas, apesar de tudo somo do, cheios de alegria, amor e aci partilha, pois estamos sempre agir outros.	ladas, sume- ladas, sume- ladas, sum ladas, sum ladas, sum ladas pulação la feitas em lem pessimas reparos fá fo la fazer, fechaduras, incipalmente, condições; população da adianta la acabar com la sum povo uni
(innin)	nprma
	p. p. p.

ANEXO K - Autorização para realização de pesquisa acadêmica

Presidente da comissão de pós-graduação para a Diretoria de Ensino

de Carapicuíba.

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

Á DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE CARAPICUÍBA – SP

Eu, Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani, presidente da Comissão de Pós-

graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, venho através

desta declarar ciência e solicitar a autorização para realização da pesquisa de campo do

aluno Antonio Costa Andrade Filho a ser desenvolvida a partir do programa de

formação em serviço, oferecida em cada uma das escolas participantes da pesquisa, para

professores do Ensino Fundamental II sobre a prática do portfólio reflexivo.

A referida pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Doutorado na área

de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares desta faculdade, sob a orientação da

Professora Dr^a Heloisa Dupas Penteado.

. . •	
Atenciosan	nente
Tichelosan	ilCiitC,

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani

Presidente da Comissão de Pós-Graduação

São Paulo, .

ANEXO L - Autorização para realização de pesquisa acadêmica

Pesquisador-professor para a Diretoria de Ensino da Região de

Carapicuíba.

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

À Diretoria de Ensino da Região de Carapicuíba – SP.

Eu, Antonio Costa Andrade Filho, aluno regularmente matriculado no

programa de doutorado em Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares da

Faculdade de Educação da Universidade de São Pulo, venho através desta solicitar

autorização para realização de pesquisa acadêmica orientada pela Prof. Drª Heloisa

Dupas Penteado. Esta com o objetivo de analisar a produção de portfólios reflexivos na

formação em serviço das escolas participantes desta pesquisa.

Coloque-me a disposição para eventuais esclarecimentos e divulgação dos dados

obtidos durante todas as fases da pesquisa.

Atenciosamente,

MARIA APARECIDA DOS SANTOS MARTINS

DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

ANTONIO COSTA ANDRADE FILHO

PÓS-GRADUANDO EM EDUCAÇÃO

ANEXO M - Autorização para realização de pesquisa acadêmica.

Pesquisador-professor para a Diretora da EE Supervisor Paulo Idevar Ferrarezi.

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

À Diretora da EE Supervisor Paulo Idevar Ferrarezi.

Eu, Antonio Costa Andrade Filho, aluno regularmente matriculado no programa de doutorado em Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares da Faculdade de Educação da Universidade de São Pulo, venho através desta solicitar autorização para realização de pesquisa acadêmica orientada pela Prof. Drª Heloisa Dupas Penteado. Esta com o objetivo de analisar a produção de portfólios reflexivos na formação em serviço das escolas participantes desta pesquisa.

Coloque-me a disposição para eventuais esclarecimentos e divulgação dos dados obtidos durante todas as fases da pesquisa.

Atenciosamente,
DIRETORA DE ESCOLA
ANTONIO COSTA ANDRADE FILHO
PÓS-GRADUANDO EM EDUCAÇÃO

ANEXO N - Autorização para realização de pesquisa acadêmica

Pesquisador-professor para o Diretor da EE Celso Pacheco

Bentim.

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

Ao Diretor da EE Celso Pacheco Bentim

Eu, Antonio Costa Andrade Filho, aluno regularmente matriculado no

programa de doutorado em Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares da

Faculdade de Educação da Universidade de São Pulo, venho através desta solicitar

autorização para realização de pesquisa acadêmica orientada pela Prof. Drª Heloisa

Dupas Penteado. Esta com o objetivo de analisar a produção de portfólios reflexivos na

formação em serviço das escolas participantes desta pesquisa.

Coloque-me a disposição para eventuais esclarecimentos e divulgação dos dados

obtidos durante todas as fases da pesquisa.

Atenciosamente,

DIRETOR DE ESCOLA

ANTONIO COSTA ANDRADE FILHO

PÓS-GRADUANDO EM EDUCAÇÃO

ANEXO O - Autorização para realização de pesquisa acadêmica

Pesquisador-professor para o Diretora da EE Prof^a Erotides

Aparecida Oliveira.

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

Á Diretora da EE Profa Erotides Aparecida Oliveira

Eu, Antonio Costa Andrade Filho, aluno regularmente matriculado no

programa de doutorado em Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares da

Faculdade de Educação da Universidade de São Pulo, venho através desta solicitar

autorização para realização de pesquisa acadêmica orientada pela Prof. Drª Heloisa

Dupas Penteado. Esta com o objetivo de analisar a produção de portfólios reflexivos na

formação em serviço das escolas participantes desta pesquisa.

Coloque-me a disposição para eventuais esclarecimentos e divulgação dos dados

obtidos durante todas as fases da pesquisa.

Atenciosamente,

DIRETORA DE ESCOLA

ANTONIO COSTA ANDRADE FILHO

PÓS-GRADUANDO EM EDUCAÇÃO

ANEXO P - Termo de acordo para colaboração em pesquisa acadêmica.

Termo de acordo para colaboração em pesquisa acadêmica⁶⁰.

Eu, Antonio Costa Andrade Filho, R.G. n° 14 618 374/ 5 pós-graduando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no programa Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares, doravante denominado de pesquisador, de um lado, e
1. O colaborador concorda expressamente em participar da pesquisa "O uso do portfólio na formação contínua do professor reflexivo/pesquisador", sob a responsabilidade do pesquisador e orientado pela Professora Drª Heloisa Dupas Penteado;
2. O colaborador está ciente de que a pesquisa tem por objetivo analisar a produção de portfólios e publicações no <i>blog</i> da escola participante;
3. Pelo presente instrumento o colaborador dá seu pleno consentimento para que suas manifestações nas sessões de formação contínua nos questionários, depoimentos, registros escritos e visuais registrados nos portfólios e nos <i>blogs</i> sejam utilizados como material de análise na referida pesquisa;
4. O pesquisador se compromete a não identificar, direta ou indiretamente, a pessoa do colaborador, abstendo-se de mencionar no produto ou na divulgação da pesquisa nomes, apelidos, datas de nascimento ou outras informações que permitam individualizar/identificar o colaborador;

⁶⁰ Termo assinado pelos 15 professores informantes desta pesquisa, os originais pertencem ao arquivo do autor.

Professor Pesquisador
Carapicuíba,dede 2007
9. O presente pacto é elaborado em duas vias, ficando uma em poder de cada uma das partes deste acordo de colaboração.
8. O colaborador pode, de forma unilateral e sem necessidade de motivação, retirar a qualquer tempo seu consentimento de uso do material por ele disponibilizado para o pesquisador, assim como, nas mesmas condições, deixar de participar do estudo;
7. É direito do colaborador não ser forçado a responder a quaisquer perguntas que não deseje ou julgue prejudiciais à sua integridade pessoal e moral;
6. O pesquisador se compromete a responder a qualquer pergunta ou esclarecer o colaborador de qualquer dúvida relacionada à pesquisa;
5. O pesquisador se compromete a cientificar o colaborador, sempre que por ele solicitado, dos resultados da pesquisa e do uso dado ao material por ele fornecido;