

SABERES DOCENTES NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM: AUTORREFLEXÃO E ANÁLISE DE PRÁTICAS

Débora Maria do Nascimento-UERN/BRASIL
pedeboramar@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender quais saberes as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental mobilizam na organização do ensino-aprendizagem. A abordagem colaborativa foi o referencial teórico-metodológico que orientou o processo de investigação-formação. Neste texto trazemos as análises relativas ao processo autorreflexivo das aulas das professoras partícipes, o qual se desenvolveu a partir do olhar distanciado das práticas. Os resultados das análises indicam os sentidos e significados do ensinar-aprender que permeiam as ações das professoras, de forma que, o processo autorreflexivo expressa a dinâmica em que os saberes das professoras se implicam e se relacionam aos seus processos de vida e trabalho.

Palavras-chave: Reflexão. Saberes Docentes. Ensinar-aprender.

1 Introdução

Este trabalho constitui resultados de pesquisa de doutoramento, que teve como principal objetivo compreender a partir de um processo reflexivo e colaborativo de investigação, quais saberes as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental mobilizam na organização do ensino-aprendizagem. Assumimos nessa pesquisa o princípio da reflexão crítica e colaborativa, que numa relação com a compreensão dos processos de internalização e mediação com base em Vygotsky (1991, 2004, 2005), do diálogo em Bakhtin (2002, 2003) e Freire (1981, 1982, 1985, 1998), buscamos a coconstrução dos sentidos e significados atribuídos pelas partícipes da pesquisa aos saberes mobilizados no processo de organização do ensino-aprendizagem.

Assim, o processo investigativo e formativo foi pensado com base nas ações reflexivas conforme proposta por Smyth (1991a, 1991b), de forma que pudéssemos apreender: o quê e como foram desenvolvidas as ações em sala de aula (descrição); por quê? (informação); relação teoria-prática (confrontação); percepção das necessidades de mudança (reconstrução). Todas essas ações são para o referido autor uma forma de tornar o ensino compreensível, ao fazer emergir, por meio do próprio discurso do

professor, seus conflitos, contradições e condições da prática; de modo que permita a ele mesmo e aos outros partilharem essas situações e entenderem melhor os princípios, teorias, saberes que as subjazem. É também um espaço de construção de conhecimentos a partir da problematização da prática e uma forma de desenvolvimento profissional, ao permitir aos envolvidos desenvolverem ações que redimensionem suas teorias e suas práticas. Nessa perspectiva, a articulação dessas ações reflexivas com as abordagens vygotskianas, bakhtianas e freirianas dos estudos do pensamento, da linguagem e do diálogo, nos possibilitou compreender o pensamento reflexivo enquanto função mental superior (VYGOTSKY, 2005) processo dialógico em que os sujeitos (re) constroem saberes, na perspectiva da mudança de si e de suas práticas, mediados pelo outro e pelo signo.

Nessa perspectiva, sublinhamos a importância da dimensão relacional dos saberes docentes, em que as referências de Freire (1981, 1982, 1985, 1998), Bakhtin (2002, 2003) e Vygotsky (1991, 2005) nos deram elementos que permitiram analisar, através de uma reflexão crítico-colaborativa, os saberes mobilizados pelas professoras na organização do ensino-aprendizagem.

Neste texto trazemos as análises relativas ao processo autorreflexivo produzido no contexto das sessões reflexivas das aulas das professoras partícipes¹, o qual se desenvolveu a partir do olhar distanciado das práticas ou, como propõe Schön (1987), da reflexão sobre a ação. Acreditamos que através desses processos as professoras tiveram a possibilidade não somente de relatar suas ações, mas também de interpretá-las, explicando para si e para os outros os motivos que as levaram a agir de determinada maneira.

2 O Olhar Distanciado das Práticas: contribuições de Bakhtin

Em nossa busca da compreensão do nosso objeto de estudo, em um dado momento nos encontramos com um conceito particularmente importante na obra bakhtiniana, trata-se do conceito de extraposição e seu correlato, o conceito de excedente de visão. Em sua obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2003, p. 21) assim expressa:

¹ Participaram da pesquisa duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, para as quais utilizamos o pseudônimo de professora Rita e Alice.

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar [...].

O que o autor quer dizer com esse exemplo é que, em dada configuração espacial, observador e observado não ocupam o mesmo lugar, isto é, o lugar ocupado pelo sujeito que observa e pelo Outro observado não coincide, pois quando alguém está observando, forma-se um excedente de sua visão e de seu conhecimento em relação a quem está sendo observado. (CASTRO, 2005).

O que queremos salientar ao trazermos esse conceito bakhtiniano é que o texto autorreflexivo das partícipes representa a observação da prática de um lugar em que a posição de observador e de observado coincide. Embora esse caráter da reflexão represente, neste trabalho, um aspecto da busca pelo autoconhecimento e reconhecimento de seus saberes e de suas práticas, não é definitivo nem conclusivo. Há, portanto, necessidade de considerarmos outro tipo de reflexão, que permita o acesso a outro campo de visão, em que possamos construir esse aspecto do excedente de sua visão.

Desse modo, a reflexão que desenvolvemos sobre o processo autorreflexivo das professoras partícipes constitui o aspecto que aponta para “a complementaridade que se estabelece, no acontecimento comunicativo, entre o excedente de visão do falante e do ouvinte, cada um concluindo a partir de sua posição extraposta a imagem incompleta do outro”. (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 110). A compreensão que construímos do processo autorreflexivo das professoras partícipes representa esse olhar de fora, cuja síntese a que chegamos constitui a possibilidade de que, ao analisar suas partes, não percamos de vista o processo como um todo.

Dos relatos autorreflexivos das partícipes sobre suas aulas focalizaremos os saberes implícitos nos rituais iniciais da aula e nas rotinas pedagógicas; e os saberes sobre os objetivos do ensino e da aprendizagem, relacionados ao processo de descrição e informação, os quais constituem os saberes mobilizados na dinâmica de organização do trabalho pedagógico das aulas e expressam as inter-relações com os saberes internalizados pelas professoras ao longo de suas vidas e trabalho.

3 Os Saberes Implícitos nos Rituais das Aulas e nas Rotinas Pedagógicas

A primeira dimensão tomada para essa análise, foi a descrição da prática. Nesta consideramos a capacidade ativa e responsiva das partícipes. A descrição compreende o contexto da ação, de forma que as partícipes devem explicitar a forma como, quando e porque as ações foram desenvolvidas, até a contextualização do ambiente e as condições de trabalho, sem posicionamentos ou valorizações.

Nesse sentido, percebemos que embora seja possível visualizar nas descrições das partícipes os principais momentos da aula, tais discursos não estão isentos de posicionamentos e nem sempre há uma relação clara entre o que foi descrito e as ações desenvolvidas. Entretanto, mesmo de forma resumida, as professoras relatam a sequência da aula, a abordagem dos conteúdos, os procedimentos, os recursos utilizados e os objetivos.

Ao descreverem como as ações aconteceram ao longo de um dia de trabalho na escola, as professoras partícipes nos fornecem indicações de como a aula se estrutura em termos da distribuição do tempo na escola, dos tipos de atividades desenvolvidas, das suas relações com as finalidades educativas e enquanto ações mediadoras do processo ensino-aprendizagem.

Ao tomarmos como referência o princípio dialógico com base em Bakhtin (2002, 2003), compreendemos que a aula é um acontecimento discursivo, que para além da sua estrutura formal de organização, as interações sociais que lá ocorrem demonstram as diferenciações dos lugares sociais ocupados pelos interlocutores, bem como as formas variadas de apreensão e articulação dos saberes que se entrelaçam em sala de aula. Assim, o processo de organização do ensino-aprendizagem, enquanto ação intencional e de caráter dialógico e ideológico, constitui o contexto em que se dão os processos de mediação e internalização desses saberes.

Analisaremos a seguir aspectos do relato autorreflexivo da Professora Rita sobre sua aula, ministrada no dia 24 de julho de 2008. Nesse relato, observamos que ela não fornece muitos detalhes do contexto e do ambiente em que a ação foi desenvolvida, refere-se, principalmente, à quantidade dos alunos presentes, à data em que a aula foi ministrada e à forma de organização da sala. Embora tenhamos feito essa recomendação no encontro de orientação, talvez os questionamentos propostos tenham levado a

professora a descrever especialmente as ações desenvolvidas sem relatar os aspectos das condições e do contexto de trabalho. Vejamos um pequeno trecho introdutório do relato autorreflexivo da professora Rita:

Começo agora discutir no grupo a aula realizada no dia 24 do 07 do corrente ano, por a minha pessoa, professora Rita, cuja aula estiveram presentes 13 (treze) alunos. Chegando à sala de aula cumprimentei as crianças dando bom dia! Após alguns minutos de espera, esperando alunos chegarem, onde, sempre, infelizmente, quase todos os dias ocorre, perdendo um tempinho da aula; começamos a conversar sobre o que iríamos fazer. Iniciamos com uma conversa sobre os dados já combinados todos os dias ao introduzir os registros no caderno, ou seja, atividades escritas. Conversa essa como: “O que costumamos de início fazer?” “Como são formados, dados contidos”. “Para que serve? Como faço?”... Em seguida, convidei as crianças para fazer a oração (Pai Nosso e Ave Maria). Momento que “possibilita desenvolvimento de valores, de repudiar a discriminação baseada em diferentes crenças religiosas”. [...]. Antes procurei conversar sobre o que é isso? O que isso significa? Para que serve? Como agimos?

Conforme podemos observar no relato acima, embora a descrição da professora Rita seja um tanto genérica em alguns aspectos, por exemplo, quando ela diz: “ao introduzir os registros no caderno, ou seja, atividades escritas” – porque aqui não detalha que atividades são essas e por que as realizou –, conseguimos apreender na sua reflexão os seguintes aspectos da organização do processo ensino-aprendizagem: os rituais iniciais da aula; a rotina de um dia de trabalho; a forma de organização das tarefas escolares e o modo como a professora institui o diálogo pedagógico em sala de aula. Essas ações foram desencadeadoras de uma série de interações marcadas por questionamentos, como ela própria explica: “o que costumamos de início fazer? Como são formados? Quais os dados contidos? Para que serve? Como faço?...”, sinalizando para modos de fazer que se repetem em outros momentos da aula. Esses modos de fazer narrados pela professora, na perspectiva de Lowyck (1998), constituem os saberes implícitos, do tipo processual, que integram as rotinas enquanto uma forma de ação invariável.

As pesquisas que se inserem no paradigma do pensamento do professor como as de Calderhead (1988) e Lowyck (1998), têm se dedicado ao tema de como agem os professores no contexto de situações complexas de ensino-aprendizagem e posto em evidência que o professor não é exclusivamente racional, porque comumente reduz a complexidade de seu trabalho usando muitas condutas não reflexivas, dentre as

quais estão as rotinas. Na literatura pedagógica têm-se atribuído ao termo rotinas vários significados, Lowyck (1988), em seu estudo, aponta os seguintes: a) alguns autores se referem a rotinas como unidades recorrentes, uma forma mais ou menos mecânica ou uma forma de atuação invariável; b) outros definem rotinas em oposição a atividades conscientes; c) no contexto das investigações psicológicas, a rotina tem uma conotação de automatismo; d) outros falam de rotinas como procedimentos estabelecidos, cuja função consiste em controlar e coordenar sequências específicas de conduta.

As perspectivas de análise que levam em consideração a sociologia do trabalho, como as de Tardif e Raymond (2000, p. 233), consideram que as rotinas não se reduzem a modelos simplificados de ação, mas funcionam como um fenômeno social: “a rotinização significa que os atores agem através do tempo, fazendo de suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades”. Com essa posição, esses autores consideram a dimensão sociotemporal do ensino, na medida em que essas rotinas tornam-se parte integrante da atividade profissional, constituindo, em “modos de ser” do professor, seu “estilo”, sua “personalidade profissional”.

Do que foi observado e descrito pela professora, entendemos que essa forma de questionar o saber a ser ensinado e aprendido caracteriza o que poderia ser a linguagem pedagógica pessoal da professora ou, dito de outro modo, o diálogo pedagógico, o qual, no dizer de Freire (2006, p. 118), implica “tanto o conteúdo ou o objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos”, constituindo, assim, os processos interacionais da aula que mediam o ensinar e o aprender. Nessa relação, as interações estabelecidas entre a professora Rita, os alunos e os saberes que ensina constituem, pelo seu modo de ser e agir, a expressão desse diálogo pedagógico do qual nos fala Freire (2006). Nesta análise consideramos que o diálogo da professora Rita com os seus alunos não se constitui, ainda, numa forma de problematizar a realidade, como propõe Freire (2006), porque tais questionamentos se relacionam muito mais com os conteúdos trabalhados ou com os procedimentos a serem realizados nas tarefas propostas do que numa relação horizontal em que aluno e professores propõem e discutem o que e como as ações serão realizadas pelo grupo. Destacamos do relato acima outro momento em

que, em seus dizeres, a professora Rita revela aspectos da posição que os sujeitos ocupam na relação pedagógica, conforme podemos observar no trecho a seguir:

Chegando à sala de aula cumprimentei as crianças dando bom dia! Após alguns minutos de espera, esperando alunos chegarem, onde sempre infelizmente quase todos os dias ocorre, perdendo um tempinho da aula, começamos a conversar sobre o que iríamos fazer.

Esses dizeres, além de enunciar como se deram os ritos iniciais da aula, revelam aspectos da posição social ocupada pelos sujeitos da relação pedagógica: de um lado, os alunos que chegam atrasados, cujos motivos não se acham revelados; do outro, a professora que demonstra sua insatisfação diante uma situação que parece costumeira no dia a dia, e não restrita à sua sala de aula. A não explicitação de suas causas, bem como a sua repetição no dia a dia, demonstra que essa problemática não foi investigada pela professora e ainda não se tomou um tema a ser discutido no coletivo da escola.

Todo esse quadro demonstra como se desenvolvem as ações da professora dentro do parâmetro de um tempo instituído na escola, que vai lhe exigir saber gerir as atividades dentro desse tempo escolar. Tardif e Lessard (2005), ao discutirem sobre as típicas jornadas de trabalho dos professores, mencionam alguns ritos básicos ou grandes rotinas que caracterizam o trabalho na escola. Alguns rituais que compõem essas grandes rotinas, como a chegada dos alunos, o sinal que marca o início e fim das aulas, bem como a hora do recreio, estão relacionados à dimensão organizacional da escola, fazendo parte da gestão coletiva das tarefas escolares para professores e alunos. Trata-se do tempo instituído da escola. Sem dúvida, esse tempo traz implicações ao processo de ensinar e aprender, pois estabelece os ritmos, as continuidades e as discontinuidades das ações na sala de aula.

A organização do tempo e sua adequação às atividades em sala de aula apresentam descompassos entre os desejos da professora e as necessidades dos alunos, aspecto que pode ser observado no trecho a seguir:

Quando as crianças estavam bastante envolvidas, de certa forma gostando de realizar a atividade, a campainha toca, foram logo se levantando, sem prestar muita atenção para o pedido, combinados, para terminarem em casa. Geralmente, é desse jeito, nem esperam as orientações, quando está perto de tocar, fica aquele entrando e saindo de colegas, irmãos... para pegarem as crianças.

Nos dizeres acima, o envolvimento dos alunos descrito pela professora contrasta com o desejo e a necessidade dos alunos de saírem apressadamente da sala de aula, ao invés de permanecerem por um pouco mais de tempo na aula para que possam ouvir os encaminhamentos para o dia seguinte. Desse modo, entendemos que envolver o aluno na aula é mobilizá-lo para atuar ativa e responsivamente em torno das atividades propostas, compreendendo, ainda, o desenvolvimento de interações e ações conjuntas, que potencializam o processo de internalização, ou seja, o movimento de transformação dos processos interpessoais em intrapessoais. (VYGOTSKY, 2005).

Do relato da professora Rita, destacamos os seguintes trechos:

Em seguida, convidei as crianças para fazer a oração (Pai Nosso e Ave Maria). Momento que “possibilita desenvolvimento de valores, de não repudiar a discriminação baseada em diferentes crenças religiosas.[...] Eu convido para sentarmos em círculo no fundo da sala, pois a sala oferece bastante espaço.[...] Combinamos escrever palavras ditas por cada um(a). Cada um buscou em seu repertório palavras, combinando escrever e escrevendo.

No trecho acima, os dizeres da professora revelam não só os saberes procedimentais, mas também a sua posição em relação aos saberes que ensina e às suas finalidades educativas. Assim, “convidar” e “combinar” constituem os sentidos que revelam o conteúdo ideológico do discurso da professora no contexto dessa relação de ensino-aprendizagem. Embora somente convide ou proponha os combinados, a professora, em relação aos sujeitos e aos objetos de conhecimento, posiciona-se como quem não impõe o conhecimento nem os seus valores sobre os dos alunos.

Consideramos importante ainda destacar nos dizeres da professora Rita o seguinte enunciado:

Conversa sobre a origem dos alimentos, onde no primeiro momento, as crianças não conseguiram se dividir, conforme a classificação da origem dos alimentos, pois muitas vezes as crianças conversam paralelamente as aulas, sem prestar atenção, portanto necessitou de ajuda, assim com as orientações as crianças relembrou o conteúdo.

Identificamos, no recorte acima, a posição da professora em relação à aprendizagem dos alunos, atribuindo à falta de atenção à dificuldade de os alunos se

dividirem. Esse aspecto apontado pela professora Rita pode ser confrontado, no sentido de que, para Vygotsky (2005), todas as funções psicológicas superiores são processos mediados. Nesse sentido, o autor cita a formação de conceitos como resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais contribuem. Compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem não pode ser reduzido aos aspectos relacionados à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência e às tendências determinantes, o que significa dizer que nas nossas intervenções pedagógicas é importante que estejamos atentos à complexidade desse processo e compreendamos que ensinar “não é tarefa de desenvolver uma capacidade de reflexão. É tarefa de desenvolver muitas capacidades especiais de pensar sobre uma variedade de objetos”. (VYGOTSKY, 2005, p. 474).

Por essa perspectiva, o ensinar deve provocar a transformação do processo de desenvolvimento mental dos alunos, na medida em que estes mobilizem novas ações e novas operações mentais que os possibilitem a (re)elaboração dos seus conhecimentos. Consideramos, assim, que saber diagnosticar as Zonas de Desenvolvimento Real e as Zonas de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 2004) e atuar a partir desta última constitui um dos saberes necessários ao professor para que possibilite avançar o nível de desenvolvimento dos alunos em função da mediação pedagógica.

Os trechos que analisaremos a seguir correspondem aos relatos autorreflexivos da professora Alice. Ao levarmos em consideração as questões propostas para a descrição, observamos que a professora Alice nos fornece indicações sobre os conteúdos a serem trabalhados, sobre os objetivos a serem alcançados, os saberes efetivamente trabalhados no contexto da aula, os procedimentos e recursos utilizados, a sua intervenção pedagógica e a participação dos alunos no processo. Eis a seguir um dos trechos do relato reflexivo da aula da professora, ministrada no dia 23 de julho de 2008:

A aula que esta pauta tem como tema “As formas geométricas” abordando as áreas de conhecimentos (Português, Matemática e Artes). Iniciamos com o cabeçalho. Que em sua maioria já fazem sozinhos e alguns com o crachá, em seguida fiz a leitura da pauta, para a criança saber o que vamos realizar no decorrer da aula, dando continuidade, fiz algumas perguntas orais sobre o conteúdo a ser trabalhado, tais como: quem já tinha ouvido falar sobre as formas? Quais os nomes dados? Sendo que muitos participaram respondendo que sim e citando seus respectivos nomes. No momento seguinte fui fazer a leitura compartilhada: “Os três porquinhos”, que é um hábito permanente na sala, e foi interrompida pela chegada de mães com alunos, onde fui acomodar as crianças, continuei

a leitura, havendo o envolvimento de algumas crianças, que contavam a história oralmente e todos queriam ver o livro.

O processo de ensino-aprendizagem descrito pela professora Alice nos ajuda a pensar sobre as relações constitutivas Eu-Outro, isto é, sobre as relações dialógicas estabelecidas nesse processo, de forma que possamos apreender como a professora lida com os seus próprios saberes, os saberes que ensina e os saberes dos alunos. Nesses termos, a sua resposta aos nossos questionamentos nos permite identificar a posição desses sujeitos o Eu, no caso a professora, e o Outro, nesse caso os alunos, de forma a construirmos algumas significações que caracterizam o processo dialógico desenvolvido entre esses sujeitos, na perspectiva da construção do conhecimento em sala de aula.

Nesse sentido, o que nos chamou atenção foi a posição dos alunos frente a esse processo descrita pela professora em termos de participação. Entendemos que, ao longo de sua descrição, a participação assumiu diversas significações, quais sejam: em relação às habilidades, isto é, ao que fazem e como fazem; em relação às suas capacidades em responder ao que estava sendo perguntado; e em termos de envolvimento.

O sentido de participação em termos de habilidades dos alunos emerge quando, por exemplo, a professora diz: “Que em sua maioria já fazem sozinhos e alguns com o crachá”. Embora não possamos afirmar, esse posicionamento remete para um sentido avaliativo, na medida em que a professora identifica aqueles que já fazem sozinhos e aqueles que fazem com ajuda. A interação da professora com os saberes dos alunos reflete, nesse contexto, o seu entendimento sobre as habilidades já desenvolvidas pelos alunos.

O sentido de participação como resposta ao que estava sendo perguntado também assume caráter avaliativo na medida em que permite a professora avaliar o que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser trabalhado. Assim, quando questiona “fiz algumas perguntas orais sobre o conteúdo a ser trabalhado, tais como: quem já tinha ouvido falar sobre as formas? Quais os nomes dados? Sendo que muitos participaram respondendo que sim e citando seus respectivos nomes”, o sentido avaliativo assume a perspectiva de diagnóstico dos saberes prévios dos alunos sobre o conteúdo a ser trabalhado. Por fim, identificamos outro contexto em que a posição dos alunos é

descrita em termos de envolvimento, pelo modo como os alunos participam, ou seja, “que contavam oralmente” e “todos queriam ver o livro”.

Ao identificarmos essas diversas perspectivas que caracterizam o posicionamento da professora em relação aos saberes dos alunos nas suas relações interativas nessa aula, permite-nos, também, apontar a sua posição frente a eles. Ainda que o tema da participação evoque esses sentidos nos contextos dessas enunciações, evidenciam-se nesse contexto as mediações estabelecidas pela professora entre os saberes que os alunos aprendem e os saberes que a professora ensina.

Assim, a professora descreve as suas intervenções e o sentido de mediação, enquanto a interação dialógica acontece quando menciona: “algumas crianças questionavam como se escreve, por exemplo, a palavra ‘quadrado’”, compreendendo que essa forma de intervir contribui para aprendizagem dos alunos. Destacamos esse aspecto como essencial para o processo de ensino-aprendizagem, pois quando a professora questiona com os alunos quais letras são necessárias para escrever a palavra, está confrontando saberes, que, no dizer de Smolka (1993, p. 43), significa que ela vai

[...] nomeando elementos do conhecimento para a criança, e indicando uma forma de organização desse conhecimento. Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo.

Entendemos que essas interações constituem relações de saber e de aprender que possibilitam aos alunos avançarem em seus níveis de aprendizagem e desenvolvimento. Além desses aspectos, a reflexão da professora Alice expressa as suas insatisfações, dificuldades e as não aprendizagens dos alunos. Entretanto, ela não questiona, tampouco sugere como resolver tais problemas. São essas situações que nos levam a reconhecer a necessidade de debater, questionar com as professoras sobre os sentidos de suas ações, sobre a realidade e condições da prática, numa tentativa de construir com elas novos sentidos e possibilidades de ação.

No conjunto das aulas descritas, apesar da especificidade de cada contexto, alguns elementos da estrutura das aulas parecem que são comuns. Nessa estrutura, bem ao modo como descreve Penin (1999, p. 128), percebemos duas grandes divisões do tempo em relação aos tipos de atividades desenvolvidas: uma relacionada às atividades de rotina e outra, às atividades específicas do ensino programadas para o dia. No interior

dessas macro unidades, em que se encontram inseridas várias situações pedagógicas, ocorre toda uma dinâmica de interações que vão caracterizar o sentido de aula para essas professoras.

Do que foi descrito e observado nas aulas das professoras, a sequência didática da aula apresenta o seguinte percurso: as ações introdutórias que compreendem a enunciação da pauta do dia e a escrita do cabeçalho; o assunto principal da aula, nessa hora as professoras tratam do conteúdo específico a ser trabalhado no dia; e momentos finais da aula. Não observamos no decorrer das aulas mudanças significativas dessa estrutura, o que nos leva a pensar que o entendimento de sequência didática da aula pelas professoras obedece a determinados passos nos quais os conteúdos e atividades devem se encaixar.

Ao confrontarmos os saberes das professoras sobre as sequências didáticas das aulas com a perspectiva histórico-cultural que fundamenta esta pesquisa, compreendemos que as sequências didáticas não são atividades organizadas ao acaso, tampouco atividades que se insiram numa rotina rígida de organização da aprendizagem, mas constituem espaços de organização do saber a ser ensinado e aprendido de forma que permitam atingir os objetivos do trabalho pedagógico de forma dinâmica, processual, orientados para os níveis de desenvolvimento potencial dos alunos.

5 Considerações Finais

Para analisarmos com as professoras os saberes mobilizados na organização do processo de ensino-aprendizagem e suas implicações na dinamização desse processo, trabalhamos com vários procedimentos, dentre eles, os relatos autorreflexivos. Daí que o contexto reflexivo e colaborativo criado no contexto desta investigação constituiu as condições históricas através das quais buscamos as respostas para a nossa questão de pesquisa: quais saberes as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental mobilizam na organização do ensino-aprendizagem?

As análises das interações desenvolvidas nas aulas nos permitiram observar que as professoras desenvolvem relações pedagógicas marcadas por saberes que adquirem os seguintes sentidos e significados: modos de fazer que se repetem em outros momentos da aula; integram as rotinas pedagógicas; caracteriza o que poderia ser a

linguagem pedagógica pessoal da professora; a construção do diálogo colaborativo nas relações de ensino-aprendizagem ainda é um aspecto que carece de maior reflexão. No contexto desta pesquisa tais aspectos não foram considerados apenas como limitadores do processo de mudança da prática, mas como possibilidade de reconstrução da mesma; isto é, na medida em que o diálogo reflexivo crítico e colaborativo possa se desenvolver e possibilitar que as próprias professoras reconheçam as suas dificuldades e a necessidade de mudança da prática.

Os sentidos de prática construídos pelas professoras revelam que esta se fundamenta, por exemplo, no saber que: ensinar é compartilhar com o outro; no apropriar-se de algo significativo; no gosto; nos valores, em garantir o acesso ao conhecimento; e que privilegia o ensino da língua oral e escrita. A continuidade do processo reflexivo, possibilitou questionar com as professoras sobre os sentidos dessas ações, sobre a realidade e condições da prática, numa tentativa de construir com elas novos sentidos e possibilidades de ação.

Por fim, essas reflexões nos permitiram compreender que as interações que possibilitam que estas se constituam em relações de saber e aprender são aquelas que permitem que os alunos avancem em seus níveis de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, as sequências didáticas observadas constituem espaços de organização do saber e expressam a dinâmica do processo em que os saberes da professora se implicam, ou seja, saberes que estão relacionados aos seus processos de vida e trabalho.

6 Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CALDERHEAD, James. The Development of Knowledge Structures in Learning to Teach. In: CALDERHEAD, James. **Teachers' Professional Learning**. London-New York-Philadelphia: The Falmer Press, 1988. p. 51-64.

CASTRO, Maria Lília Dias de. A Dialogia e os efeitos de sentido irônicos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2005. p.129-138.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LOWYCK, Joost. Pensamientos y rutinas del profesor: una bifurcación? In: In: ÂNGULO, Luis Miguel Villar. **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado**. Alcoy-ES: Editorial Marfil, 1988. p. 121-133.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro de La profesión. S.l., [2000?]. Cópia impressa.

PENIN, Sonia Terezinha de Souza. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 1999.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

_____; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un Nuevo diseño de La enseñanza y el aprendizaje em lãs profesiones**. Barcelona: Paidós, 1987.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SMYTH, Jonh. Developing and sustaining the critical. In: SMYTH, Jonh. **Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision**. Great Brintain: Open University Press, 1991a.

_____. Critical pedagogy of supervision. In: SMYTH, Jonh. **Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision**. Great Brintain: Open University Press, 1991b.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. O Outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.