

O OBSERVATÓRIO DA PRÁTICA DOCENTE COMO ESPAÇO DE COMPREENSÃO E TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS

*Maria Amélia do Rosário Santoro Franco¹
Irene Jeanete Lemos Gilberto²*

Resumo: A formação de professores tem passado por um difícil processo para se adequar às demandas postas pelo mundo contemporâneo, o que vem exigindo da área profundas reflexões sobre a necessidade de uma formação que dê conta da complexidade e da diversidade que os docentes enfrentam no seu cotidiano escolar. O presente trabalho resulta da investigação sobre as práticas dos professores e se insere no Projeto Observatório de Prática Docente (CNPq), compreendido como um espaço coletivo de pesquisa, de análise e de formação continuada. A questão norteadora da pesquisa teve como objetivo compreender se a percepção/compreensão da própria prática pode potencializar mecanismos de transformação dessa prática. Tendo como focos metodológicos a pesquisa-ação e a *grounded theory*, na perspectiva de síntese e de organização dos dados, a pesquisa utilizou-se do procedimento de registro de imagens e posterior análise coletiva dos dados visuais como ferramenta para desencadear processos de aproximação do docente em relação à sua ação pedagógica. Os resultados da pesquisa apontam que os estranhamentos e perplexidades iniciais do sujeito

¹ Doutora em Educação (USP-SP). Pesquisadora 2 CNPq. Pesquisadora GEPEFE-USP. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos. E-mail: ameliasantoro@uol.com.br.

² Doutora em Letras (USP-SP). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos. E-mail: irenejil@uol.com.br.

pesquisado, ao observar sua prática, configuram-se como caminhos possíveis para organizar transformações na prática.

Palavras-chave: Formação de professores. Observatório da prática docente. Pesquisa-ação. Prática docente. Imagens na pesquisa qualitativa.

Eternamente acorrentado a uma partícula do todo, o homem só pode formar-se enquanto partícula; ouvindo eternamente o mesmo ruído monótono da roda que ele aciona, o homem não desenvolve a harmonia do seu ser, e, em lugar de desdobrar em sua natureza a humanidade, tornou-se mera cópia de sua ocupação, de sua ciência. (SCHILLER, 1991, p. 52).

Historicamente, a Pedagogia estudou a educação pelos referenciais da ciência clássica, utilizando-se de reduções e de classificações padronizadas, nas quais os fenômenos eram compreendidos por meio de relações de causalidade, priorizando análises meramente quantitativas e, com isso, desfigurando a complexidade da prática educativa (FRANCO, 2002). Esta situação configura uma possível explicação da grande distância que foi se estabelecendo entre a teoria e a prática educativa. Os estudos científicos sobre a educação, de cunho positivista, ao utilizarem olhares e suportes científicos, característicos de outras ciências, separaram sujeito e objeto de pesquisa, desprezaram as subjetividades inerentes à ação humana, distanciaram os interesses entre pesquisadores e pesquisados, recortaram artificialmente o contexto da pesquisa, deixando, portanto, de apreender a essência do sentido das práticas, congelando interpretações fragmentadas e sem sentido.

O sentido de formação prática que, historicamente, permeou os percursos formativos no Brasil, pautado em referências tecnicistas, impregnou os procedimentos utilizados no processo formativo de docentes. Os cursos de formação de professores, com raras e valiosas exceções, fragmentaram a formação utilizando-se de teorias de ciências afins, desconectadas do real pedagógico. O pressuposto da formação para a prática esteve, por décadas, atrelado a atividades realizadas

burocraticamente sob a forma de estágio supervisionado, o que contribuiu para que a prática docente se revestisse de uma perspectiva aplicacionista de reprodução de procedimentos, mecanicamente organizados.³

Outro aspecto referente à prática docente diz respeito ao professor que parece deixar de lado sua consciência para conseguir entrar em situação prática e assim, cativo, não consegue dimensionar que papel desempenha na situação prática. O trabalho realizado com docentes (ABDALLA; FRANCO, 2003), com objetivo de investigar as relações que os professores estabelecem com as práticas que desenvolvem, aponta que os mesmos se colocam em relação de submissão às práticas, no sentido de renderem-se às exigências e possibilidades institucionais. Além disso, consideram que o conhecimento científico que supostamente aprenderam não é suficiente para dar conta da imprevisibilidade da realidade educativa.

A visão de prática docente, com que o futuro profissional, na maioria das vezes, toma contato durante o período de sua formação inicial denota uma cultura centrada na concepção de prática como treinamento do fazer. Impregnados por essa concepção, quando iniciam suas atividades como professores, muitos jovens sentem desconforto diante dos primeiros confrontos com que se deparam nas atividades da prática docente. Essas interpretações, captadas de forma parcial pelo olhar redutor dos pressupostos da ciência clássica, retiraram da cena educativa o significado original de suas práticas, expresso e vivido pelos protagonistas, impedindo que os resultados desse trabalho científico sejam percebidos pelos sujeitos como expressão de sua ação. Cancherini (2009) realizou dentro deste projeto uma investigação com professores iniciantes e pode identificar que essa disparidade entre uma formação inicial teorizante e fragmentada e a complexidade da prática docente revestem o professor de insegurança e medo e, na falta de melhor resposta, o professor iniciante utiliza-se de receitas oferecidas pelos professores mais antigos na profissão.

³ Vários estudos analisam essa característica inicial da formação docente. Vide Pimenta (1996), Franco (2005), dentre outros.

Pimenta (1996) e Pimenta e Lima (2006) consideram que os estágios curriculares poderiam funcionar como espaços formativos por excelência, articuladores de pesquisas sobre as problemáticas específicas da profissão docente, envolvendo todas as disciplinas do curso em torno de um projeto político de formação de professores. No entanto, as autoras confirmam que, de um modo geral, o estágio na formação de docentes no Brasil sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação, em contraposição à teoria. Essa contraposição reflete uma vez mais a dissonância entre as lógicas da formação e das práticas, de que nos fala Lisita (2006), posto que as práticas só se tornarão instrumentos de formação quando, iluminadas pela teoria, se transformarem em objeto de pesquisa dos que as exercitam.

Esse aspecto vem reforçar a perspectiva de que a prática docente, como uma prática histórica, socialmente organizada, não se realiza através da aplicação de conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos. Da mesma forma, a atividade prática docente não se circunscreve no visível da prática pedagógica em sala de aula, e não é exterior às condições sociais, emocionais, profissionais e culturais do professor, como também não se realiza unicamente nos procedimentos didático-metodológicos utilizados em sala de aula. Para além das *práticas aninhadas*, discutidas por Sacristán (1999), há todo um sistema de representações coletivas e configurações pessoais que determinam as decisões do docente frente às demandas institucionais e organizacionais.

A metarreflexão realizada por Lisita (2006), baseada num trabalho de pesquisa-formação, cujo objetivo foi observar as possibilidades de diálogos entre os saberes da prática e os saberes da formação, aponta a existência de duas lógicas que, ao longo do processo vivido no grupo de aprendizagem, ora se aproximaram, ora se distanciaram: a lógica das práticas e a lógica da formação. Com base nos estudos de Charlot (2006), a autora considera que o sentido de “lógica” é o sentido dos caminhos construídos pelo pensamento para abarcar a realidade como esta se apresenta para o sujeito. Diz a autora que, enquanto a lógica das práticas era pautada pela necessidade de conhecer para atuar, isto é,

para ensinar no contexto das demandas e urgências da prática, a lógica da formação é regida por questões de conhecimento, nem sempre vinculadas às demandas imediatas do exercício da profissão de ensinar. Lisita (2006) refere-se ainda a processos formativos que querem romper com a racionalidade, ao oferecer receitas para as urgências da prática, mas que são pouco significativos para aqueles docentes que têm à sua frente a urgência dos problemas cotidianos.

A complexidade do cotidiano escolar, vivida pelos professores iniciantes que se vêem diante de uma realidade permeada por dissonâncias, leva alguns a buscarem outros caminhos profissionais. No entanto, esse estranhamento pode ter seu lado positivo, quando visto sob a perspectiva de que o sujeito não está totalmente “engessado” por suas condições formativas, pois ainda é capaz de estranhar. Essa perplexidade do sujeito pode configurar-se como um espaço da possibilidade pedagógica, visto que o estranhamento, a angústia, as dissonâncias são indícios de que há ainda um espaço para a construção de um fazer significativo, um espaço para que as práticas comecem a falar, a informar, a formar. E, como consequência, tem-se a criação de um espaço para transformação das práticas em instrumentos pedagógicos de formação.⁴

Ao desenvolver a atual investigação, fomos compreendendo que o estudo da prática requer que busquemos, com o docente, novas possibilidades para que este a organize em condições de mais consciência com suas circunstâncias. Assim nos perguntamos: como ressignificar os sentidos da prática cristalizados no cotidiano do fazer docente? Como possibilitar ao docente revê-la e reconstruir seu sentido?

Esses questionamentos permeiam o cotidiano de muitos profissionais que estudam a prática docente e que têm consciência de que esta requer condições institucionais adequadas e requer que o professor também a esteja construindo a cada novo dia, a cada nova circunstância. Os tempos mudaram, os alunos apresentam um novo perfil e a compreensão do fazer pedagógico está exigindo reflexão sobre novas perspectivas para o agir docente.

⁴ Para aprofundar essa questão, vide Cancherini (2009)

Este trabalho busca discutir essas questões, tendo como pressuposto que a compreensão da prática é potencializadora de transformação dessa prática, visto que os sentidos expressos e latentes nas práticas docentes não são facilmente apreendidos pelos sujeitos. Considerando a complexidade da prática e a impossibilidade de pesquisar sem a presença do próprio sujeito, autor e protagonista, utilizamo-nos dos pressupostos da Pedagogia da Pesquisa-Ação (FRANCO, 2005), tendo dois momentos articulados entre si:

- a) um processo contínuo de pesquisa-ação, dentro da perspectiva formativa, a ser realizado no coletivo dos docentes participantes do projeto;
- b) um processo paralelo de síntese e organização dos dados, dentro da perspectiva da *grounded theory*, cuja finalidade será a de utilizar os dados que vão sendo obtidos no processo de pesquisa-ação, transformando-os em sínteses de conhecimentos a serem disponibilizados à comunidade científica.

Considerando que se trata de um sujeito que está pesquisando e refletindo sobre sua prática, a pesquisa partiu do pressuposto de que a articulação entre o saber pesquisado e a prática possibilita a esse sujeito interiorizar uma lógica que potencializa as significações sobre o que ele pode e deve realizar. Imbert (2003) redireciona essa questão para a discussão da práxis pedagógica como instrumento de reavivar, desnaturalizar a escola e suas práticas. A pesquisa-ação configura-se como uma forma de organizar processos formativos de uma perspectiva formativa e parte do pressuposto de que a educação é um objeto de estudo multidimensional, mutante e complexo. Além disso, o caráter sócio-histórico das práticas faz com que cada situação educativa seja sempre única e apresente variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e no caráter de sua intencionalidade (FRANCO, 2001). Para discutir essas questões, a investigação buscou uma metodologia concebida como um processo que organiza cientificamente todo movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e

deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos que permitam uma nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial (FRANCO, 2003).

A práxis coloca-se como perspectiva de uma ação que cria novos sentidos para a prática docente, agindo contrariamente às ações mecânicas e/ou espontâneas do sujeito, posto que exige reflexão do coletivo, explicitação das intencionalidades, abertura para novas interpretações. A práxis como exercício pedagógico permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia. No entanto, a abertura para o diálogo com o outro e para a interpretação da própria prática com vistas à transformação dessa prática exige tempo e prudência para modificar e até para aceitar as mudanças, considerando as práticas pedagógicas amalgamadas historicamente e impregnadas no sujeito. Além disso, a mudança somente terá sentido se ocorrer no coletivo, na cultura escolar e na forma de articular e organizar os novos pressupostos à lógica das práticas, para dar contornos à emergência de uma nova práxis pedagógica. Para tal, é necessário que se tenha conhecimento da realidade que se deseja transformar.

Sob esse aspecto, a atividade docente, no sentido de práxis, envolve as condições que são inerentes à própria docência, a saber: a) a explicitação e negociação de uma intencionalidade coletiva, que dirige e dá sentido à ação individual; b) o conhecimento do objeto que se quer transformar, na direção da intencionalidade coletivamente organizada; c) a intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. Essas condições precisam ser compreendidas segundo a lógica das práticas, de forma que venham a se organizar como processos coletivos de autoformação e de transformação da realidade educativa, e que se coloquem como meta da investigação.

O Observatório da prática docente

A operacionalização da pesquisa deu-se em 2008, com a criação do Observatório da Prática Docente, voltado para a investigação de

diferentes concepções que sustentam a lógica que preside as práticas docentes e aquela que organiza os processos formativos, para focar seu recorte nos saberes pedagógicos. Trata-se de um espaço coletivo de pesquisa, de análise e de formação continuada, do qual participam mestrandos e docentes de diferentes escolas públicas da Baixada Santista. Seu objetivo centra-se na compreensão dos mecanismos que configuram a prática docente como perspectiva para buscar caminhos e possibilidades de transformar tais práticas, de modo que o professor possa atuar crítica e reflexivamente em seu contexto de sala de aula. O observatório propõe, assim, a investigação centrada na análise das possibilidades da prática como elemento constitutivo e fecundador da formação docente, dentro da perspectiva dos estudos que embasam o conceito de professor-pesquisador.

As atividades do Observatório compreendem a realização de oficinas, cujos estudos estão centrados na construção da dinâmica do coletivo, com vistas à análise/redirecionamento e avaliação das práticas, produção de conhecimento e socialização dos saberes, considerando a prática em sua complexidade. Essas atividades envolvem reflexões sobre as teorias da prática docente, a coleta de dados, realizada por meio de gravações de vídeos e a análise das imagens, sob forma de autoscopia⁵, com vistas à reflexão sobre a prática, à produção e à socialização do conhecimento.

A oficina do Observatório da Prática Docente configura-se, assim, como um espaço de formação voltado para a reflexão sobre a prática, que é realizada com base na análise das imagens de sala de aula produzidas pelos pesquisadores. Sob esse aspecto, distancia-se dos objetivos propostos pela videogravação, recurso pedagógico muito utilizado na década de 1980, que se caracterizava pelo registro de situações vivenciadas nas salas de aula, com finalidade de correção das ações, de acordo com os modelos pedagógicos previamente incorporados à cultura acadêmica e cultural. Ainda que tenha havido experiências bem sucedidas com a videogravação – com ressalva ao contexto e às

⁵ Vide Dissertação de Mestrado de Daniela Bráz (2008), pesquisadora vinculada ao referido Projeto do Observatório da Prática Docente.

condições históricas de produção das imagens – a metodologia utilizada na década de 1980 centrava-se na gravação como processo e na análise temática das imagens como forma de aprendizagem do sujeito. Esse modelo era inspirado nas técnicas do aprendizado por meio da imagem, dentro da concepção de que a imagem fala por si mesma, bastando ao sujeito ver e seguir os modelos. Salvo raras exceções, o objetivo da gravação nesse modelo inseria-se na lógica de uma retórica de formação, que priorizava o modelo em si, em detrimento da ruptura e da pluralidade de significados que a imagem pode oferecer.

A concepção do observatório da prática perfaz, no entanto, um caminho inverso àquele realizado nos laboratórios de análise de imagens nas décadas passadas, posto que está centrado no sujeito como observador de sua prática, não com objetivo de corrigir-se, mas para refletir sobre as infinitas possibilidades que as imagens gravadas oferecem. Neste enfoque, busca-se incentivar um movimento que se aproxima da experiência estética do sujeito, com vistas a instaurar uma nova cultura sobre a compreensão da prática. Trata-se de desnaturalizar o já-visto e cristalizado na cultura do professor, que se vê agindo no espaço da sala de aula, com todas as contradições, tensões e complexidade vividas naquele momento. No entanto, a passagem da observação para a reflexão exige maturidade do sujeito e, principalmente, que ele queira ver-se em ação para melhor compreender-se como professor. A mudança das práticas pressupõe, portanto, o desejo de mudar, considerando que a transformação do sujeito é condição prévia para a mudança da prática.

A metodologia utilizada no Observatório da Prática Docente pressupõe três momentos: a) a gravação da aula; b) a leitura/interpretação das imagens gravadas, etapa significativa para o desvendamento do que é ser professor naquela situação gravada; c) a reinterpretção das imagens, realizada em diálogo com os pesquisadores que participam do grupo. A produção das imagens compreende o registro da empiria, a coleta dos dados que são analisados no seu conjunto e separadamente, de acordo com as categorias de análise previamente selecionadas pelo pesquisador.

Esta etapa compreende a interpretação das informações e é posta em movimento constante para que se desencadeiem os processos de ressignificação, compondo assim movimentos circulares, cuja meta é a sistematização dos conceitos sobre a prática.

A gravação da própria aula evidencia a perspectiva da intersubjetividade, que se apresenta como um caminho para desvelamento das práticas. Sob esse aspecto, a observação da própria prática com o suporte das imagens gravadas e a reflexão sobre as ações registradas pela câmera de vídeo têm se constituído como caminhos possíveis para organizar transformações na prática. Para tal, considerou-se, inicialmente, a experiência formativa dos sujeitos, que são colocados em processo contínuo de diálogo com a realidade, desenvolvendo capacidade de reflexão, analisando as contradições da existência vivenciada. Assim pudemos observar a fala de uma professora, da segunda série de ensino fundamental que, após analisar sua própria aula nos diz: “aprendi muito me vendo em ação; gostaria de gravar uma nova aula, pois já sei superar alguns equívocos que cotidianamente cometo, como, por exemplo, ficar afrita falando, dando as costas para a classe”.

No entanto, os resultados positivos dependem do desejo da mudança da prática e quando o sujeito está aberto para o *querer-saber-quem-sou* como professor e consegue analisar com o grupo as imagens, refletindo sobre as significações que as ações gravadas geram em relação ao desejo de transformar(-se). Ou seja: para melhor compreensão do processo de mudança, há que se considerar dois aspectos: a manifestação do desejo, por parte do professor, de conhecer sua prática para transformá-la, e a disponibilidade para envolver-se na pluralidade de técnicas e na *bricolage* metodológica que somos induzidas a produzir, na perspectiva já delineada por Santos (1987, p. 49): “A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista”. Em se tratando de imagens, a questão que permeia nosso trabalho centra-se inicialmente no conhecimento do sujeito sobre como operacionalizar a leitura das imagens para melhor compreender/refletir sobre a sua prática.

Um exemplo desse desejo pode ser observado na fala de uma professora, do curso de Psicologia de uma universidade particular. Ela nos procurou contando-nos que em todos os processos de avaliação dos discentes, ela era retratada como autoritária, mas ela não se sentia assim e nem queria ser percebida assim. Após olhar sua própria aula a professora diz: “gente é verdade, como sou autoritária!!!! Vou procurar mudar, vou prestar atenção nesse meu jeito.....”

A utilização da imagem na pesquisa qualitativa proporciona o desvelamento contínuo dos contextos, da mesma forma que se oferece a análises e categorizações previamente estabelecidas pelo pesquisador e discutidas no coletivo. A relação tempo-espço, na construção da imagem, é desvelada no processo interpretativo, quando estas passam a ser analisadas pelo sujeito com vistas à compreensão da sua prática. Assim, os dados colhidos nos registros das cenas gravadas são submetidos ao olhar crítico do sujeito, protagonista das ações, e à análise dos participantes do grupo do Observatório da Prática, cujos olhares também contribuem para o descortinamento de camadas mais profundas de análise sobre as práticas.

A metodologia da pesquisa com imagens

A metodologia da imagem, que, no dizer de Barthes (1984, p.15), “exige um ato segundo de saber ou de reflexão”, pode constituir-se nessa nova forma de conhecimento. Sabe-se que a imagem não é a realidade, mas o produto da intencionalidade de quem a produziu. A simples gravação de uma aula pode conter uma complexidade inimaginável, uma vez que pressupõe a perspectiva de quem fez a gravação, do objeto que essa pessoa escolheu para gravar, de como essas imagens foram gravadas e do resultado registrado no vídeo. Isso inclui um aspecto que não pode ser desprezado: as escolhas tecnológicas se refletem no sentido cultural das imagens.

Bauer e Gaskell (2002), com base nos estudos semiológicos de Barthes (1984), apontaram a relação intrínseca entre imagem e palavra,

ao considerar a característica polissêmica da imagem. Ou seja, a imagem desencadeia o discurso verbal, seja para conferência da descrição do objeto visual, seja para compor o cenário da memória que a imagem desperta, o que resulta na infinidade de narrativas que as imagens suscitam. Disso conclui-se que as interpretações de imagens realizadas por meio de narrativas ou de micro-textos, os quais são colhidos como dados verbais da pesquisa, são geradoras de sentidos. A ressignificação desse material, por sua vez, pode modificar-se durante o processo de análise do objeto visual, principalmente quando se retoma o mesmo objeto com vistas ao registro de observações do sujeito sobre o que foi gravado e à investigação centrada na lógica das relações que são recriadas em relação à mesma imagem, em diferentes momentos do processo de análise.

As metodologias do uso de imagens na pesquisa qualitativa abrem possibilidades de perspectivas instigantes para o pesquisador que deseja aprofundar aspectos da pesquisa, para além do discurso oral produzido. Considerando que a pesquisa realizada no Observatório da Prática Docente tem como eixo a investigação da prática, os dados colhidos com o registro de imagens oferecem possibilidades infinitas de reflexão, posto que são passíveis de análises contínuas e complexas, operacionalizadas por meio de recortes ou de elaboração de cartografias. Comparadas ao registro de observações escritas, as imagens acrescentam dados culturais que dão maior clareza ao processo investigativo sobre a prática docente e sobre as mudanças aí ocorridas, posto que oferecem ao sujeito possibilidades de rever as cenas gravadas, reconstruí-las, analisá-las e refletir sobre suas ações. Isso muitas vezes exige um exercício de distanciamento do olhar na objetivação das intencionalidades do sujeito.

Uma breve análise sobre narrativas que tematizam a prática, colhidas por meio de entrevistas, mostra que o discurso oral é pontuado por cenas evocadas pelos sujeitos, que recompõem, com base na memória, as vivências do cotidiano. No recorte que o sujeito opera em relação às suas lembranças, ele evidencia os aspectos mais significativos e muitos pormenores – que possivelmente também enriqueceriam a análise das

práticas – perdem-se no conjunto das significações atribuídas pelo próprio sujeito ao resgatar por meio da lembrança as ações do passado. Na coleta realizada por meio da imagem, aspectos subentendidos nas falas dos sujeitos podem ser revelados, evidenciando a complexidade das relações que caracterizam a prática docente. Não se trata, porém, de subestimar a riqueza dos relatos orais, mas de focar a metodologia em outro tipo de recurso, mais complexo, visto que combina vários tipos de linguagem, e pode oferecer novos desenhos que se formam e se transformam.

Esse aspecto nos mostra que a imagem, na pesquisa qualitativa, está intrinsecamente relacionada ao olhar que a investiga, e que superpõe a ela significados sempre novos, num processo inesgotável de ampliação e amplificação da ressignificação. A análise dos dados verbais extraídos das interpretações dos sujeitos, portanto, pode compor movimentos que se voltam tanto para o passado como para os “antigos presentes” de que fala Deleuze (1990, p.114), ao referir-se às contínuas imagens-lembrança dos filmes de Fellini.

O texto imagético, resultante da gravação da aula, passa a ser objeto de análise e, como um tecido denso e complexo, apresenta-se à reflexão dos sujeitos, que fazem a leitura das imagens no seu todo e delas extraem os significados. Observar a construção do objeto e as ações nele representadas é um modo de criar estruturas que envolvem movimentos significativos e também as perguntas: que prática é essa que o professor pode ou deve desempenhar? De que modo, contrapondo-se à lógica das relações sociais contemporâneas, está este professor se organizando para dar conta de ser reflexivo, criativo e também pesquisador?

A oficina buscou responder a essas questões, ao analisar o processo de “desnaturalização” das práticas, no acompanhamento dos debates sobre a análise das imagens gravadas realizadas pelos sujeitos, partindo do pressuposto de que a reflexão sobre a prática contribui para o processo emancipatório do docente. Para tal, buscou-se estabelecer a relação entre a pesquisa realizada pelo sujeito e a compreensão dos múltiplos significados oferecidos pela realidade vivenciada no cotidiano, registrada nas imagens das aulas gravadas em vídeo.

A pesquisa no Observatório da Prática Docente

Entre as questões norteadoras que permeiam a pesquisa realizada no Observatório da Prática Docente, temos: como o professor percebe/compreende a própria prática? Que sentidos ele elabora diante da visualização/reflexão sobre sua prática? E ainda: o professor pode transformar essa prática através da compreensão dos condicionantes de sua prática?

Para adentrar na complexidade dessas questões, utilizamos as metodologias de registro da imagem em gravações de vídeo, na perspectiva da pesquisa-ação formativa, como ferramenta que possibilita ao pesquisador refletir sobre sua prática, entendida como elemento constitutivo e fecundador da formação docente. As metodologias de utilização da imagem na pesquisa qualitativa como ferramenta representam uma possibilidade para o pesquisador que deseja aprofundar aspectos da investigação que vão além do discurso produzido e que se perdem quando não são registrados.

Os procedimentos de análise das imagens ocorrem no coletivo, na dinâmica de um processo dialógico entre os participantes do grupo, que analisam as imagens da aula gravada. As interpretações dos pesquisadores sobre as imagens da prática apontaram as inquietações dos sujeitos, mas também fizeram aflorar as dimensões pessoais, profissionais e culturais, momento significativo para o descongelamento dos comportamentos do sujeito e a revisão/reflexão sobre as práticas.

Reafirmamos na pesquisa as preocupações de Sacristán (1999, p. 74) quando afirma que: se de um lado, pode-se considerar que o professor é um modelador da prática, “há que se reforçar que o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa”. A lógica da prática só começa a ser desvelada considerando esse lugar que o docente “escolheu” ou foi escolhido para ocupar. No caso, a oficina realizada no Observatório da Prática Docente desenha-se como esse espaço para análise e observação da prática e, nesse sentido, cada encontro tem um caráter teórico-prático, crítico e interpretativo, posto que, para

além das atividades de interpretação dos participantes sobre as imagens reproduzidas, há um redimensionamento da concepção de prática como um eterno re-fazer-se.

No caso do grupo de pesquisadores, a vivência do processo de análise das imagens nos fez questionar o envolvimento inicial dos sujeitos, que são professores e pesquisadores e que, no entanto, sensibilizaram-se inicialmente com as imagens gravadas, quando foram apresentadas para a análise. Disso decorreu um aspecto do trabalho, que estava centrado em outra questão: de que modo o investigador interpreta a rede de signos de que a imagem é composta, sem reduzi-la à linearidade da linguagem? Flick (2004), ao referir-se ao uso da imagem na pesquisa qualitativa, observa que há uma tendência crescente de utilização de dados visuais na pesquisa em educação, os quais, se somados aos dados verbais, possibilitarão análises mais complexas do objeto de estudo, enriquecendo os dados obtidos com a interpretação das imagens.

Um dos aspectos significativos da análise evidenciou-se no momento da auto-interpretação, quando foi realizada a leitura do registro das ações, tendo em vista que, para ultrapassar os limites da prática naturalizada, é necessário mergulhar no denso tecido da imagem, de modo a compreender as representações da prática dadas pelo produto imagético. Esse processo inicial configurou-se, entre os participantes do grupo, como estranhamento das imagens, processo desencadeador para a exploração de novas relações proporcionadas pelo objeto visual. O exercício do estranhamento, portanto, apresentou-se como um ponto chave para a captação de novos significados, que não são produzidos apenas pelos referentes, mas também pelas intenções, pelas escolhas técnicas do autor da imagem e pelo contexto em que essas imagens foram produzidas.

Ao considerar a diversidade da sociedade, que ecoa na escola, Enguita (2004) aborda questões voltadas para a forma como estão sendo compreendidas as mudanças educacionais, especificamente a relação entre tempo e espaço. “A mudança no tempo é vivida como a mudança no espaço, tanto longitudinal como transversal” (ENGUITA,

2004, p. 22), o que gera expectativas diferenciadas nos professores que buscam compreender melhor a sua prática. Também Imbert (2003) afirma que a mudança da escola e das práticas pedagógicas só poderá se realizar quando se operar uma transformação no imaginário dos educadores em sua dupla dimensão: ideológica e narcísica. Segundo o autor, a práxis visa à desocultação das articulações simbólicas e imaginárias da instituição. “Ela subverte o desconhecimento instituído no qual as pessoas e os coletivos perdem suas capacidades autônomas” (IMBERT, 2003, p. 73). Fica claro, nos estudos do autor, que a escola não se transforma por projetos inovadores, normalmente impostos às escolas por via burocrática. A escola só mudará quando os educadores, em coletivo, perceberem que a instituição pode e deve ser outra, considerando que a práxis é a consolidação de um projeto de autonomia. Esse projeto de autonomia implica trabalhar o imaginário sobre o qual a instituição se apóia, posto que se trata de “re-historicizar a instituição” (IMBERT, 2003, p. 73).

No entanto, é preciso frisar que há necessidade de uma intervenção pedagógica do pesquisador, no sentido de direcionar reflexões; sintetizar e objetivar situações que são subjetivamente percebidas; organizar e dispor de fundamentos teóricos para ampliar o olhar crítico sobre o cotidiano; coordenar os processos de intersubjetividade que devem ser construídos no grupo. Essa situação da *intervenção pedagógica qualificada* impõe uma séria questão ao processo de pesquisa-ação, qual seja, a do protagonismo do pesquisador; o que impede o estabelecimento de relações igualitárias entre pesquisador e sujeitos da prática. Os sujeitos, com raras exceções, estão aprendendo a ser pesquisadores, assim é quase impossível deixar de existir um direcionamento das compreensões pelo pesquisador principal.

Considerações Finais

A pesquisa mostrou alguns caminhos, entre eles, a abertura do sujeito para a compreensão do contexto do outro e a compreensão da importância do movimento dialético na aproximação e no distanciamento

das interpretações. Também mostrou o desenvolvimento da autocrítica nos pesquisadores e o significado que eles passaram a atribuir em relação à importância da discussão teórico-metodológica para a compreensão do campo de pesquisa participante, entendida, conforme nos fala Veiga (1999), como alternativa epistemológica, na qual pesquisador e pesquisados seriam sujeitos ativos da produção do conhecimento. Para tanto há que se considerar o pressuposto de que a busca de novos sentidos, a pretensão de autonomia, é própria do ser humano como um sujeito que se incomoda com seu inacabamento, conforme Paulo Freire (1982) e Charlot (2006). A práxis como exercício pedagógico permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia. E, para que a atividade docente adquirira o sentido de práxis, haverá o envolvimento das condições que são inerentes à própria docência, a saber: a explicitação e negociação de uma intencionalidade coletiva, que dirige e dá sentido à ação individual; o conhecimento do objeto que se quer transformar, na direção da intencionalidade coletivamente organizada e a intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. A reflexão sobre a prática, tal como ocorre no Observatório da Prática Docente traz possibilidades de subversão do processo tecnicista e da imitação artesanal, tendo em vista que busca desenvolver o autoconhecimento e a autoconfiança por meio da autenticação das próprias teorias.

No pensamento de Santos (1987, p. 53), os tempos atuais exigem “outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”. Considerando as possibilidades infinitas de interpretação e potencialização da imagem como multiplicidade focal, buscou-se, na pesquisa, as variações de leitura dos sujeitos participantes, centradas em três momentos: olhar/ver, observar e interpretar. Sob esse aspecto, o envolvimento do grupo de pesquisadores no campo de análise das imagens e o descortinamento das análises dos participantes em relação à própria prática foram fundamentais para a organização dos dados e a categorização dos eixos de análise, dentro do pressuposto de que

transcrever não é interpretar, e interpretar é apenas uma das fases da pesquisa. A elaboração das categorias de análise, realizada com base nos registros das imagens, representaram momentos significativos para o grupo, em relação à construção do seu processo formativo como professores e pesquisadores.

Retomando a epígrafe de Schiller (1991), extraída das Cartas sobre a educação estética do homem, vemos que o papel da educação no processo de humanização da pessoa está bem próximo à concepção da educação estética como ruptura com o aprisionamento, a fragmentação, a passividade e o automatismo. Para o dramaturgo alemão, que foi um dos teóricos representativos do século XIX, a educação estética deveria emancipar o sujeito, dentro da proposta de revitalização do homem em sua totalidade.

Trazendo essas questões para o tema que estamos discutindo, cabe lembrar que a atividade docente como práxis implica uma proposta de reestruturação da investigação científica e uma decorrência importante desta consideração será a de retomar aos professores, aos educadores, o caráter da responsabilidade social da prática. Sabe-se que os sentidos, expressos e latentes nas práticas docentes, não são facilmente apreendidos, quer pela expansão, flexibilidade, variabilidade, porosidade de seu acontecer existencial, quer pela incapacidade de métodos e técnicas, da ciência dita tradicional, em captar toda dimensão e potencialidade desse objeto. Sob esse aspecto, na investigação educativa, há que se caminhar sempre na direção do rigor científico, organizado em outras bases, compatíveis e pertinentes aos pressupostos que marcam os limites do conhecimento científico e as especificidades da pesquisa em educação.

THE OBSERVATION OF TEACHING PRACTICE AS A WAY TO UNDERSTAND AND TRANSFORM PRACTICES

Abstract: Teachers education has gone through a difficult process in order to become adapted to the demands of the modern world, which have required deep reflections about the need for training that can handle the complexity and diversity that teachers faces in their school routine. This study is the result of the investigation about the teachers practices and it is inserted in the

Observation Project of the Teaching Practice (CNPq), which is understood as an area for collective research, analysis and continual training. The main question of this research was to understand if the perception/understanding of the practice itself can leverage transformation mechanisms of this practice. Using the practical-action research and the grounded methodological theory in the perspective of synthesis and organization of information, our research made use of the procedure of image recording and late collective analysis of the visual information as a tool to trigger approximation processes of the teacher, regarding the educational action. The research results indicate that the perplexity and astonishment of the people being studied, while they are observing their own practice, are configured as possible paths to organize practical transformations.

Keywords: Teacher Education. Observation of Teaching Practices. Action Research. Teaching Practices. Images in the qualitative research.

Referências

- ABDALLA, M. F.; FRANCO, Maria Amélia Santoro e. Formando para uma nova epistemologia da prática. **Revista de educação**. CEAP, Salvador, Bahia, v. 43, n. a.11, p. 79-87, 2003.
- BAUER, M. e GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**: Nota sobre a Fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BRAZ, Daniella Scalet Amorim. **Compreendendo e transformando a prática docente**: um estudo a partir da autoscopia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos. Santos. 2009, 197 f.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- CANCHERINI, Ângela. **A socialização do professor iniciante**: um difícil começo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos. Santos. 2009, 220 p.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: Indicativos. In: PIMENTA, Selma G. (org). **Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Pedagogia como ciência da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2001. Caxambu. A Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares, 2001. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.anped.org.br/24/sessesp.htm>. CDRom da ANPED, 2001. Endereço eletrônico: <www.ufpe.br/gt5anped/relat2001.html>.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia como ciência da Educação**. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma praxis em busca de sua identidade. **Educativa**. Goiânia, Revista do Departamento de Educação da UCG, v.8, n.1, p.125-138, jan./jul., 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2005. **Anais eletrônicos...** GT04. CDRom. Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-lo melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa-Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

LISITA, Verbena. **Didática e formação de professores: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores - unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores. In: NÓVOA, Antonio (org). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 8. ed. Porto: Porto Editora, 1987.

SCHILER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética do homem.** São Paulo: EPU, 1991.

VEIGA, Ilma Passos; CUNHA, Maria Isabel (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1999.

Artigo recebido em: 2/12/2009

Aprovado para publicação em: 2/10/2010