

O OBSERVATÓRIO DE PRÁTICA DOCENTE COMO ESPAÇO COLETIVO DE PESQUISA, DE ANÁLISE E DE FORMAÇÃO

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (Universidade Católica de Santos- SP)
Irene Jeanete Lemos Gilberto (Universidade Católica de Santos-SP)

RESUMO

O trabalho traz resultados da pesquisa desenvolvida no Observatório da Prática Docente (CNPq), do qual participam pesquisadores, mestrandos e professores da rede pública de ensino da Baixada Santista. Tem como foco a busca de uma metodologia que dê conta da especificidade da prática docente como um objeto de estudo multidimensional, mutante, complexo. O trabalho buscou compreender as possibilidades da análise de forma intersubjetiva e multirreferencial. A pesquisa toma como pressuposto que a metodologia deve constantemente ser cientificizadora das relações que se estabelecem entre o ato de pesquisar e as novas compreensões que vão se erigindo do diálogo do pesquisador com o mundo. Utiliza a metodologia *reflexiva* (FRANCO, 2008), que se caracteriza fundamentalmente por ser a postura crítica que organiza a dialética do processo investigativo e que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador, além de direcionar o foco e iluminar o cenário da realidade a ser estudada. Para a coleta de dados, utilizou-se do procedimento de registro e análise coletiva da imagem como ferramenta para desencadear aproximação do docente à sua ação pedagógica. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de uma hermenêutica crítica para a análise coletiva da prática.

Palavras-chave: prática docente; pesquisa-ação; formação de professores

THE TEACHING OBSERVATORY AS A COLLECTIVE RESEARCH, ANALYSIS AND TRAINING SPACE

SUMMARY

This study contains the results of the survey developed at the Teaching Observatory (CNPq), in which researchers, Master's Degree students and Baixada Santista public school teachers participated. It is focused a methodology that take account the specificity of teaching as a multidimensional, mutant and complex object. This study tried to understand the analysis as intersubjective and multirreferencial form. It assumes that the methodology must constantly be aware of the relationships that are established between the action of surveying and the new understanding that are built from the surveyor's dialog with the world. It uses a *reflexive* methodology (FRANCO, 2008), which is fundamentally characterized as being the critical attitude that organizes the dialectics of the investigative process and that orients the cutouts and the choices made by the surveyor, besides directing the focus and illuminating the scenario of the reality being studied. In order to gather the data, the recording and collective analysis procedure of the image as a tool, was used to trigger the teacher's approximation to his/her pedagogical action. The results of the survey indicate that a critical hermeneutics for collective analysis of practice.

Keywords: teaching; survey-action; teacher training

1. Introdução

O espaço institucional da escola contemporânea reflete as transformações sociais e políticas da sociedade, e se apresenta como um cenário extremamente complexo e desafiante aos

educadores, que o vivenciam em seu cotidiano. De acordo com os estudos de Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97), “do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis”. Diante das frequentes mudanças no sistema escolar, advindas das políticas educacionais e dos processos regulatórios, os quais se convertem muitas vezes em condicionantes que desestimulam a busca pela autonomia, há que se repensar os significados atribuídos à prática docente, muitas vezes compreendida como um conjunto de relações causais, previamente determinadas. Visto como um espaço onde não cabem reflexões sobre questões institucionais e políticas, o espaço da sala de aula configura-se como um lugar de referência do “saber-fazer”, no qual não cabe o protagonismo docente e muito menos as reflexões sobre o contexto educacional mais amplo. Ao estudar essas questões, Alarcão (2003, p.58) lembra que “a escola não pode estar de costas voltadas para a sociedade nem esta para aquela” e completa que “também os professores não podem permanecer isolados no interior da sua sala de aula”.

Compreender a complexidade do cenário educacional, portanto, pressupõe o olhar atento às mudanças políticas, institucionais e econômicas que ocorrem na sociedade e que se refletem na sala de aula. As demandas econômicas e sociais por profissionais mais afeitos às competências tecnológicas e, portanto, ao “saber fazer”, têm orientado os processos formativos que, atualmente, estão bastante distantes do modelo de ensino, baseado nos estudos clássicos e humanistas. Entre os saberes da formação o “saber fazer” coloca-se como prioritário, o que tem provocado efeitos imediatos na formação do professor, que convive com a diversidade no cotidiano escolar. A complexidade da prática docente também se vislumbra no atual cenário da sala de aula, com a inclusão de alunos oriundos de diferentes camadas sociais, o que vem exigindo do professor um olhar diferenciado para melhor compreensão da prática que desenvolve. No dizer de Carr (2002, p. 88), a prática engloba diferentes concepções, que vão além da noção de um conjunto de habilidades técnicas ou do “saber fazer” ou de algo exterior às condições sociais, psicológicas, emocionais e culturais do professor.

Este trabalho traz resultados da pesquisa desenvolvida no Projeto Observatório da Prática Docente (CNPq), no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica de Santos (São Paulo- Brasil), do qual participam pesquisadores, mestrands e professores da rede pública de ensino. Tem como pressuposto que a pesquisa em educação trabalha com um objeto de estudo multidimensional, mutante e complexo, em que o caráter sócio-histórico de suas práticas faz com que cada situação educativa seja sempre única, com imensas variações no tempo e no espaço em relação às formas organizativas de sua dinâmica e no caráter de sua intencionalidade (FRANCO, 2001).

A investigação buscou uma metodologia (FRANCO, 2003) 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 compreensão do empírico inicial. O objetivo inicial foi compreender se a percepção/compreensão que os professores têm de sua própria prática pode potencializar mecanismos de transformação dessa prática, considerando a forma como os professores lidam com pacotes prontos de currículo prescrito, engessado sob forma de cartilha, no pressuposto de que a prática docente seja tecnicamente estruturada.

A pesquisa parte do pressuposto de que a metodologia deve constantemente ser cientificizadora das relações que se estabelecem entre o ato de pesquisar e as novas compreensões que vão se erigindo do diálogo do pesquisador com o mundo. Utiliza a metodologia *reflexiva*, que se caracteriza fundamentalmente por ser a postura crítica que organiza a dialética do processo investigativo e que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador, além de direcionar o foco e iluminar o cenário da realidade a ser estudada. Esta concepção de metodologia *reflexiva* reafirma, com base nos estudos de Vieira Pinto (1969), as necessárias articulações entre ciência e existência, uma vez que o pensamento teórico não existe desligado do plano objetivo, desligado da prática, ou sem utilidade para esta, assim como não há trabalho nem ação prática sobre o mundo que não resulte em uma representação teórica e não determine o aparecimento de

novas idéias ou a descoberta de relações inéditas entre estas. Para a coleta de dados, utilizou-se como procedimento a gravação de aula pelo pesquisador, e posterior análise e interpretação da imagem no coletivo. O registro das imagens da prática docente apresenta-se como ferramenta que desencadeia a aproximação do docente de sua ação pedagógica. Os resultados da pesquisa apontam que os estranhamentos e perplexidades iniciais do sujeito pesquisado ao observar sua prática configuram-se como caminhos possíveis para organizar transformações na prática.

2. A pesquisa com o uso de imagens: quais metodologias?

A utilização da gravação das imagens no Observatório da Prática Docente tem possibilitado aprofundar a pesquisa sobre a prática, para além dos discursos produzidos pelos sujeitos. 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 das imagens ou de elaboração de cartografias imagéticas, compreendidas como pré-categorias de análise. O texto imagético resultante da gravação da aula constrói-se como um tecido denso e complexo que passa a ser objeto de reflexão dos pesquisadores participantes do Observatório da Prática Docente. Observar a construção do objeto e as ações nele representadas é uma forma de colher os movimentos significativos e responder a questões que também estão no cerne da pesquisa: 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? Sob esse aspecto, observar a própria prática com o suporte das imagens gravadas e refletir sobre suas ações configura-se como caminhos possíveis para organizar transformações na prática. Para tal, é necessário considerar a estruturação de uma experiência formativa, que coloque o sujeito em processos de diálogos com a realidade, de modo que esses diálogos formativos venham a contribuir para desenvolver capacidades de reflexão, a partir das contradições da existência vivenciada.

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. Do ponto de vista da imagem, a relação tempo-espaço se apresenta cristalizada no objeto visual, porém no processo interpretativo essas imagens passam a fazer parte de uma outra lógica de relações, posto que os dados obtidos que correspondem aos registros das cenas gravadas são passíveis de releituras, que resultarão em múltiplas produções de sentido. Isso significa que a utilização da imagem na pesquisa qualitativa proporciona o desvelamento contínuo dos contextos, da mesma forma que o recorte infinito de imagens pode ser analisado a partir de categorizações previamente estabelecidas pelo pesquisador. Assim, um dos aspectos da utilização das imagens na pesquisa centra-se na pergunta: como o conhecimento da metodologia da imagem pode auxiliar na compreensão/reflexão da/sobre a prática?

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 aceitar a pluralidade de métodos e a transgressão metodológica de que fala 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”.

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 que essa pessoa escolheu para gravar e de como essas imagens foram gravadas. 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, dada 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 construídas pelos sujeitos. 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 resignificação 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, tendo em vista uma investigação centrada na lógica das relações que ele estabelece da mesma imagem, em diferentes momentos.

Esse aspecto nos mostra que a utilização da imagem na pesquisa qualitativa está intrinsecamente relacionada ao olhar que olha a imagem e que superpõe a ela significados sempre novos, num processo de ampliação e amplificação inesgotável da resignificação. 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 nos filmes de Fellini.

No pensamento de Santos (1987, p. 53), os tempos atuais exigem “uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos uma 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.

3. O olhar em construção: observando a prática docente

Os tempos atuais exigem que o professor seja um profissional crítico e criativo, um pesquisador de sua prática e que esteja envolvido com as questões político-sociais, numa perspectiva de inclusão da diversidade cultural emergente, capaz de concretizar os ideais de uma educação inclusiva, democrática e participativa. No entanto, o que se observa, na maioria dos casos, é o professor que, premido por contradições e apequenado por processos formativos, não têm dado conta dessa complexidade. Ele comparece às escolas para o exercício de sua prática, munido com o conhecimento científico que aprendeu durante sua formação e que o coloca em permanente confronto com a imprevisibilidade da realidade educativa. Além disso, as constantes mudanças educacionais ampliam as responsabilidades dos professores, sem que sejam modificadas as relações de poder conforme nos lembra Contreras (2002, p. 205).

O foco da pesquisa detém-se sobre a prática docente e sobre a reflexão do professor sobre sua prática. A questão que se apresentou no primeiro momento da pesquisa buscou estabelecer a relação entre a pesquisa realizada pelo sujeito e a compreensão dos múltiplos significados oferecidos pela realidade vivenciada no cotidiano. Para tal, foi utilizada a metodologia da produção e de interpretação das imagens sobre a prática docente gravadas em vídeo, considerando ser esta uma metodologia que possibilita ao sujeito compreender melhor o seu papel de professor, posto que as imagens gravadas podem ser infinitamente revistas e reorganizadas em categorias de análise.

A interpretação das imagens realizada pelos participantes da pesquisa, centrada nos aspectos priorizados pelo grupo no momento da análise apontou um envolvimento inicial dos sujeitos, seguido de espriamento do olhar no contínuo das imagens. Ou seja, a emoção inicial nos diz que os participantes da pesquisa encontravam-se representados de certa forma na imagem das professoras, cujas aulas haviam sido gravadas, embora se tratasse de uma situação diversa daquela que eles experienciavam cotidianamente. Para desfazer a colagem do olhar e possibilitar aos sujeitos a decodificação dos múltiplos significados que a imagem poderia oferecer, foi feito um trabalho de leitura do objeto visual por blocos, de modo a focar aspectos da prática representados em uma cena gravada. Esse exercício de objetividade na leitura da imagem deu

ensejo a interpretações mais analíticas, possibilitando maior distanciamento do grupo na compreensão mais objetiva dos dados visuais. A partir desse momento, estabeleceu-se um movimento contínuo (externo e interno) das interpretações dos participantes, que se posicionaram no lugar do outro, porém com suficiente distanciamento para realizar uma análise mais densa, objetiva e progressiva das imagens, com base em conceitos teóricos.

Essa vivência nos fez questionar o envolvimento inicial dos sujeitos que são professores e pesquisadores e que, no entanto, sensibilizaram-se inicialmente com as imagens gravadas. 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.

A pesquisa realizada, porém, vai além dessa perspectiva apresentada por Flick (2004), posto que abrange dois focos: o envolvimento do grupo de pesquisadores no campo de análise das imagens e o descortinamento das análises dos participantes em relação à própria prática. Em relação ao primeiro aspecto, foi realizada a descrição da imagem como uma forma de reorganização dos dados, dentro do conceito de que transcrever não é interpretar. Essa atividade possibilitou uma reflexão do grupo sobre a experiência da gravação das imagens e um confronto sobre os dados obtidos em decorrência das interpretações.

Em relação ao segundo aspecto, que está diretamente ligado à pesquisa-ação, os dados iniciais apontaram o estranhamento e a perplexidade do sujeito pesquisado sobre sua prática. A partir desses dados, foram elaboradas as categorias de análise e selecionadas as imagens, de acordo com a metodologia da autoscopia (LEITE, 2006), que pressupõe a coleta das interpretações do sujeito sobre sua prática, para posterior análise pelo pesquisador. Sob esse aspecto, as informações colhidas com as imagens gravadas em sala de aula e, posteriormente, analisadas pelo sujeito pesquisado, transformam-se em momentos significativos da construção do seu processo formativo, o que abre possibilidades para a compreensão das práticas como instrumentos pedagógicos de formação. Imbert (2003, p.74) redireciona essa questão a partir da discussão da práxis pedagógica como instrumento de reavivar, desnaturalizar a escola e suas práticas. Imbert (2003) se apóia em Tosquelles (1984) para afirmar a diferença entre uma escola que opera por práticas arcaicas e aquela que introduz um projeto praxista em sua dinâmica. Para esse autor, a práxis não pode ser entendida como prática.

A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado (TOSQUELES, 1984). Imbert (2003, p.73), por sua vez, analisa 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. A questão da práxis é para o autor a consolidação de um projeto de autonomia. Esse projeto de autonomia implica trabalhar o imaginário sobre o qual a instituição se apóia. Trata-se segundo ele, de *re-historicizar a instituição*. Fica claro 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 escola pode e deve ser outra.

4. Metodologia reflexiva sobre a prática docente

O Observatório da Prática Docente toma a metodologia *reflexiva* (FRANCO, 2008) como base e utiliza-se do procedimento do registro de imagens gravadas pelos pesquisadores sobre a sua prática docente para posterior análise e interpretação dessas imagens no coletivo do grupo de

pesquisa. As imagens gravadas são vistas como ferramentas que possibilitam ao pesquisador o estudo e a reflexão sobre sua prática, entendida como elemento constitutivo e fecundador da formação docente, dentro da perspectiva dos estudos que embasam o conceito de professor-pesquisador.

O Observatório da Prática Docente configura-se, assim, como espaço de observação para a formação e, sob esse aspecto, distancia-se dos objetivos propostos pela técnica de videogravação, recurso pedagógico muito utilizado nas últimas décadas do século passado e que consistia na gravação de imagens para documentar situações em sala de aula. O objetivo dessas gravações, seguindo um modelo técnico semelhante ao usado pelas empresas, era corrigir posturas e atitudes do professor, com base em modelos previamente incorporados à cultura acadêmica e cultural. Apesar das experiências bem sucedidas com o uso da videogravação – com ressalva ao contexto e às condições históricas de produção das imagens – a metodologia utilizada nas décadas de 1970 e 1980 ancorava-se na gravação de imagens como forma de aprendizagem do modelo, por parte do sujeito. Esse formato 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.

No Observatório da Prática Docente, parte-se do pressuposto de que o sujeito, observador de si mesmo, é “um outro”, e, portanto, é capaz de objetivar a análise das imagens sobre a prática. Contudo, o processo de gravação das imagens pelo próprio sujeito tem-se apresentado como um desafio, no sentido de que, ao gravar as imagens da prática, coloca-se em pauta a perspectiva da intersubjetividade, com vistas à reflexão sobre a prática e à descoberta dos caminhos para a transformação dessa prática. Um dos objetivos do Observatório da Prática Docente é colocar o sujeito em processos de diálogo com a realidade. Sob esse aspecto, aproxima-se do referido por Garcia (1999, p. 37), quando este afirma que o caráter pessoal do ensino é valorizado, “no sentido de que cada sujeito desenvolve suas estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenômeno educativo”.

Como reavivar os sentidos ocultos da prática e trazer à tona a complexidade que lhe é característica? Como ressignificar os sentidos da prática cristalizados no cotidiano do fazer docente? Essas são algumas das questões que permeiam a reflexão dos pesquisadores no Observatório da Prática Docente, no qual se parte do pressuposto de que a matriz já não é a mesma do passado. Os tempos mudaram, os alunos apresentam um novo perfil e a compreensão do fazer pedagógico exige reflexão sobre novas perspectivas para a prática docente. Entre elas, a práxis coloca-se como uma 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.

A atividade docente adquirirá o sentido de práxis sempre que envolver as condições que são inerentes à própria docência, a saber: 1) a explicitação e negociação de uma intencionalidade coletiva, que dirige e dá sentido à ação individual; 2) o conhecimento do objeto que se quer transformar, na direção da intencionalidade coletivamente organizada; 3) a intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. Essas condições precisam ser compreendidas a partir da lógica das práticas, de forma que venham a se organizar como processos coletivos de autoformação e de transformação da realidade educativa e que se colocam como meta da investigação.

No entanto, a abertura para o diálogo com o outro e para a interpretação da própria prática com vistas à transformação dessa prática exige do professor tempo e prudência para modificar e até para aceitar as mudanças, considerando as práticas pedagógicas amalgamadas historicamente que estão 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.

Essa experiência formativa pressupõe também uma abertura para o querer-saber-quem-sou como professor e pensar nas significações que essas ações implicam para que o desejo de transformar(-se) se realize, considerando que cada prática é diferenciada e complexa. E mais: que a sala de aula, mesmo aquela situada na mais longínqua escola rural, é parte de um todo complexo, múltiplo e diversificado. Pressionado pelas tensões vivenciadas no cotidiano de sua sala de aula, o professor tem dificuldade de reconhecer(-se) (n)as imagens gravadas. A intervenção pedagógica do pesquisador, neste caso, é essencial para ativar as reflexões do sujeito, de modo a que ele possa sintetizar e objetivar situações que são por ele percebidas, mas que não são expressas claramente nas análises das imagens. Essa situação da *intervenção pedagógica qualificada* e que ocorre no interior do grupo de pesquisa 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 na reorganização das análises feitas pelos participantes do grupo.

Os procedimentos de análise das imagens ocorrem no coletivo, mas também o sujeito das práticas é partícipe das análises e pode realizar a auto-análise da sua prática. As interpretações sobre a prática apresentam-se como forma de descongelar os comportamentos dos sujeitos, de modo a que as dimensões pessoais, profissionais e culturais venham à tona nessas primeiras análises e possam interferir e transformar a visão que cada um tem de sua prática. 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” (SACRISTÁN, 1999, p. 74). A lógica da prática só começa a ser desvelada a partir da consideração desse lugar que o docente “escolheu” ou foi escolhido para ocupar.

Descobrir o modo pessoal de ensinar constitui a chave para melhor compreensão das práticas. Sob esse aspecto, o texto imagético resultante da gravação de uma aula constrói-se como um tecido denso e complexo que se apresenta como objeto de reflexão dos sujeitos que participam da pesquisa. Observar a construção do objeto e as ações nele representadas é uma forma de colher os movimentos significativos e de responder a questões que também estão no cerne da pesquisa: 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? Do ponto de vista da imagem, a relação tempo-espço se apresenta cristalizada no objeto visual, porém no processo interpretativo essas imagens passam a fazer parte de outra lógica de relações, posto que os dados obtidos que correspondem aos registros das cenas espaço-temporais são passíveis de releituras que resultarão em múltiplas produções de sentido.

Se queremos um professor protagonista da sua prática, é fundamental repensar as metodologias de implantação de projetos educacionais, que, embora tenham consistência e objetivos claros, parecem não estar levando em conta que os professores são peças fundamentais na aprendizagem e são, acima de tudo, sujeitos que querem participar dos processos e ser agentes da história. Vieira Pinto (1969, p. 208), ao referir-se à relação entre cada objeto e o conjunto de condições que o precedem e das quais precede, mostra que a transformação não ocorre individualmente, mas por meio de uma corrente contínua. Sob esse aspecto, a metodologia *reflexiva*, com base na produção e na interpretação das imagens sobre a prática docente possibilitou melhor compreensão do que significou ensinar o mesmo conteúdo em situações distintas de aprendizagem. Para os participantes do Observatório da Prática Docente, o processo inicial de análise das imagens sobre a prática docente configurou-se como desencadeador para a exploração de novas interpretações sobre as práticas.

Considerações Finais

A abordagem qualitativa das imagens na metodologia *reflexiva* (FRANCO, 2008) desenvolvida no Observatório da Prática Docente teve como objetivo a busca um novo olhar sobre a prática, com fundamento na autoanálise do sujeito, no diálogo com o outro e nas diferentes

interpretações do sujeito sobre as imagens gravadas. A pesquisa mostrou alguns caminhos, entre eles, a abertura do sujeito para a compreensão do contexto do outro e o desenvolvimento da autocrítica nos pesquisadores. A metodologia da autoscopia (LEITE, 2006) contribuiu para a compreensão da prática docente sob a perspectiva de análise de imagens previamente gravadas, e para a compreensão de que o processo de desvelamento das interpretações, que se opera na linguagem visual, desenha um percurso interpretativo que pretende compreender o humano.

Em relação à prática, observa-se que muitas vezes o professor nem sempre realiza na prática o que pensa, o que discursa, o que teoriza. Ou seja, o que se vê, na maioria das vezes é uma prática mecanizada, não reflexiva, que parece funcionar como um “escudo” que impede que o novo desestabilize o “fazer mínimo” que o professor está conseguindo fazer. Realmente ele defende sua estratégia de sobrevivência. A auto-análise das práticas, com a utilização da gravação das imagens, apresentou-se como uma das formas de descongelar um comportamento que se repete como se estivesse cristalizado e que, portanto, nada diz ao sujeito.

Sob esse aspecto, a pesquisa apontou alguns caminhos, entre eles, a compreensão da importância do movimento dialético na aproximação e distanciamento das interpretações e os significados que os participantes passaram a atribuir à importância da discussão teórico-metodológica para a compreensão do campo de pesquisa participante, entendida, conforme nos fala Veiga (1985) como alternativa epistemológica, na qual pesquisador e pesquisados seriam sujeitos ativos da produção do conhecimento.

A atividade docente como práxis implica uma proposta de reestruturação da investigação científica, cuja decorrência é retomar, aos professores e os 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. No entanto, 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.

Da mesma forma, a prática docente não se circunscreve no visível da prática pedagógica em sala de aula, mas 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.

O mesmo se pode dizer em relação à transformação das práticas, posto que o primeiro movimento é saber como o professor se vê como um agente de mudança de sua própria prática e, mais ainda, se ele se vê como professor. A mudança pressupõe um querer mudar e isso somente ocorre a partir do processo de internalização do sujeito, e não como imposição de normas do exterior para o interior. Este processo, por sua vez, envolve a reflexão coletiva de todos os agentes implicados no processo educacional e não apenas dos professores, para que se efetive o processo de *re-historicização* da instituição, de que nos fala Imbert (2003).

Para tanto há que se partir do 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 adquira 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- BAUER, M. e GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*. 3.ed. Petrópolis: editora Vozes, 2002.
- BARTHES, Roland. *A Câmara Clara – Nota sobre a Fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre. Artes Médicas. 2006.
- CARR, Wilfred. *Una teoria para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de Professores*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. São Paulo: Editora 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. A Pedagogia como ciência da educação. In: *24ª Reunião da ANPED, 2001*, Caxambu. A Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares, 2001. Homepage: [www. Anped.Org.br/24/sessesp.htm](http://www.Anped.Org.br/24/sessesp.htm). O trabalho está no Cd-rom da ANPED 2001, no item sessões especiais. Aparece também no endereço eletrônico: [www.ufpe.br/ gt5anped/relat 2001.html](http://www.ufpe.br/gt5anped/relat2001.html).
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *A Pedagogia como ciência da Educação*. Campinas. Papirus. 2003.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; GHEDIN, Evandro. *Questões de Método*. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-lo melhor através da ação*. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa-Participante. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. v.24, n.82. Campinas: *Educação e Sociedade*, abril, 2003, p. 93-130
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora Lda, 1999
- IMBERT, Francis. *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Plano Editora. 2003.
- LEITE, Sérgio e COLOMBO, Fabiana. A voz do sujeito como fonte primária de pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia (org). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo. Loyola. 2006.
- SACRISTÁN, Gimeno J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores. In: NÓVOA, Antonio (Org). *Profissão Professor*. Porto Editora. 1999
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 8.ed. Porto, 1987
- TOSQUELLES, F. Éducation et psychothérapie institutionnelle. Mantes-la-Ville. Hiatus, 1984. In: IMBERT, Francis. *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- VEIGA, Ilma Passos; CUNHA, Maria Isabel (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1985.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.