



ÁREA TEMÁTICA: Teorias e Metodologias

SABERES DOCENTES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM

NASCIMENTO, Débora Maria

Doutoranda em Educação

UFRN, UERN

pedeboramar@yahoo.com.br

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Doutora em Educação

UFRN

mgurgel@ufrnet.br

Resumo

As discussões desenvolvidas neste estudo, constituem reflexões teórico-metodológicas para o nosso trabalho de tese de doutoramento, cujo objeto de estudo são os saberes mobilizados pelos(as) docentes no processo de organização do ensino-aprendizagem. Pautando-nos em estudos sobre o currículo, a prática pedagógica e os saberes docentes, estamos desenvolvendo uma metodologia de trabalho fundamentada nos princípios da pesquisa colaborativa, como uma abordagem que se insere nas pesquisas qualitativas. Para compreensão do objetivo proposto, estamos tomando como campo empírico e sujeitos colaboradores da pesquisa, professores(as) do primeiro segmento do ensino fundamental de uma escola pública do município de Pau dos Ferros-RN. Os resultados das reflexões desenvolvidas possibilitaram levantar o seguinte pressuposto: não basta somente identificar estes saberes, mas que os professores compreendam os saberes que constroem em suas práticas cotidianas, e a partir daí, busquem as possibilidades de construção e reconstrução de novos saberes sobre a prática docente. Nessa perspectiva, estamos apontando a pesquisa colaborativa como possibilidade de compartilhar e (re)construir saberes e práticas.

Palavras-chave: currículo, saberes docente, organização do processo ensino-aprendizagem, pesquisa colaborativa





SABERES DOCENTES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

1. Introdução

O interesse em aprofundar estudos sobre saberes docentes no processo de organização do processo ensino-aprendizagem, nos levou a elaborar nosso projeto de tese que tem como objetivo: compreender os saberes mobilizados pelos professores do primeiro segmento do ensino fundamental no processo de organização do ensino-aprendizagem.

Ao inserir nosso objeto de investigação no contexto das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre currículo, prática pedagógica e cotidiano escolar, estamos nos propondo a pensar sobre a seguinte questão: que saberes professores do primeiro segmento do ensino fundamental mobilizam no processo de organização do ensino-aprendizagem ?

A motivação para esse estudo vem se manifestando desde a nossa experiência docente no curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e, especialmente, com a nossa pesquisa no âmbito do mestrado, quando investigamos sobre a prática pedagógica das professoras de uma escola pública dos ciclos iniciais do ensino fundamental, no processo de construção do saber escolar.

Constatamos, no referido trabalho, que a prática pedagógica das professoras, a exemplo de outros resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito nacional, vem sendo influenciada pelas reformas curriculares implantadas a partir dos anos 90 do século XX, especialmente, com os Parâmetros Curriculares Nacionais e a implantação dos ciclos de aprendizagem. Desse modo, os discursos presentes nas propostas curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental estabelecem através dos princípios que as orientam, um discurso pedagógico legítimo (BERNSTEIN, 1996) a ser transmitido e adquirido pelas professoras no processo pedagógico de construção do saber escolar. Além desses princípios definidores do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula, observamos que outras práticas, cotidianamente desenvolvidas, vão compondo, no seu conjunto, o que podemos chamar a cultura comum daqueles contextos que, recebendo a influência dos diversos rituais cotidianos, vão constituindo um determinado tipo de prática (NASCIMENTO, 2005). Os resultados desse estudo nos indicaram que aspectos da cultura institucional e docente exercem influência sobre os conhecimentos trabalhados em sala de aula. Embora este tenha sido um aspecto apontado neste estudo, o mesmo não foi apropriadamente discutido e analisado de forma que evidenciasse que saberes estão sendo mobilizados pelos docentes no desenvolvimento dessas práticas.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas cotidianas apresentaram-se para nós como um espaço/tempo privilegiado para a observação desse processo de mobilização de saberes, a partir de um diálogo reflexivo que se possa estabelecer com os atores sociais envolvidos nesse processo.

Neste estudo, estamos partindo dos seguintes pressupostos: não basta somente identificar estes saberes, mas que os professores compreendam os saberes que constroem em suas práticas cotidianas, e a partir daí, busquem as possibilidades de construção e reconstrução de novos saberes sobre a prática docente; a partir de um processo reflexivo, os saberes docentes mobilizados no processo de organização do ensino-aprendizagem poderão contribuir para a construção de práticas educativas emancipadoras.

A partir dos objetivos estabelecidos para esta investigação, estamos desenvolvendo estudos sobre o currículo, a prática pedagógica e os saberes docentes, na perspectiva de desenvolvermos uma investigação colaborativa junto a professores do primeiro segmento do ensino fundamental.



Apresentamos neste texto alguns aportes teóricos que vêm fundamentado nossos estudos, bem como o delineamento da pesquisa e as contribuições da abordagem colaborativa no contexto da investigação dos problemas que envolvem a prática e a formação docente.

2. Um entendimento sobre o currículo

Conforme já abordamos em trabalhos anteriores (NASCIMENTO, 2005), os novos mapas político-culturais da sociedade, na atualidade, pressupõem que compreendamos o currículo na relação entre escola, cultura e sociedade, de forma a se valorizar os saberes plurais que se entrecruzam nas diversas práticas cotidianas dos sujeitos educativos.

Nessa perspectiva, a compreensão sobre currículo que desenvolvemos nos estudos já referidos e que vamos adotar nesta proposta de pesquisa, caminha, desde uma perspectiva dada pela teorização crítica, que evidenciou as relações de poder na seleção dos conhecimentos escolares, ao sentido de um currículo como uma realidade sempre provisória e híbrida, que se materializa na realidade escolar como uma práxis e prática pedagógica. Como práxis, significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, ou seja, que o processo de construção do currículo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações sociais (Sacristán, 2000). Como prática, trata-se de um campo prático complexo, pois ao modelar-se dentro de um sistema, cristaliza um contexto que lhe dá significado real; “a prática tem uma existência real [...] um território de intersecção de subsistemas diversos. Essa realidade prática complexa se substancia ou se concretiza em realidades e processos diversos” (Sacristán, 2000, p.21).

Assim, “o currículo é uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. [...] na qual se pode estabelecer um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos, professores [...]” (Sacristán, 2000, p.16). Realçando-se o âmbito prático do currículo, tem-se a oportunidade de poder estabelecer as funções que cumpre e o modo como as realiza. Enfim, o currículo representa o contexto de uma prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela, isto é, caracteriza-se por desenvolver uma relação dialética e processual com o contexto que lhe dá origem e o representa e por aquilo que é representado. Significa, pois, que o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura, tampouco distante das condições em que se desenvolve.

3. Saberes docentes e a Prática pedagógica: a função mediadora do professor na materialização do currículo nas aulas

Partindo da perspectiva teórica dos trabalhos desenvolvidos na atualidade, em âmbito nacional e internacional, compreendemos, inicialmente, que o saber é sempre o saber de alguém, que trabalha com algum objetivo. E, em se tratando dos professores, o saber deles é um saber que está relacionado com a sua identidade, sua experiência de vida, com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

Nessa perspectiva, o saber dos professores é um saber social, embora dependa dos professores enquanto atores individuais empenhados numa prática. É social porque é partilhado por todo um grupo de agentes; porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais; mostram a história (das disciplinas, programas escolares, idéias e práticas pedagógicas), pois o que os professores ensinam evoluem com o tempo e as mudanças sociais, e por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional (Tardif, 2000).



De modo que, o autor referido acima destaca, ainda, que as relações que se estabelecem com esses saberes, são relações que mantêm confluência com vários outros saberes (pedagógicos, curriculares, práticos) e que também são originados tanto na sociedade, como na instituição escolar e dos outros atores educacionais. Sendo assim, as relações geradas através das relações dos professores com esses diversos saberes são, ao mesmo tempo, relações com grupos sociais.

Os estudos desenvolvidos sobre a prática pedagógica docente, permitem compreendê-la como uma prática social entrecruzada, que se desenvolve num espaço social complexo, entendida numa relação indissociável entre a prática que o sujeito desenvolve e os contextos nos quais se encontra inscrita.

Esse sentido atribuído à prática pedagógica docente parte do pressuposto de que o currículo, que se manifesta na prática dos/as professor/as, não parte de uma única prática, mas do cruzamento de práticas diversas, conforme revela (Sacristán, 2000, p. 26):

O currículo acaba numa prática pedagógica [...]. Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas.

Portanto, entender os saberes docentes, expressos no processo de construção do saber escolar, requer prestar atenção às práticas político-curriculares que se expressam em seu desenvolvimento, porque se compreende que na prática docente, se inter cruzam muitos tipos de saberes e de práticas, configuradas em ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, enquanto subsistemas, em parte, autônomos e, em parte, interdependentes, que geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. O que significa pensar que os saberes e a prática pedagógica docente não podem ser entendidos separadamente das condições em que se desenvolvem.

Como o objeto que estamos investigando são os saberes docentes mobilizados no processo de organização do ensino-aprendizagem, e compreendendo que toda prática pedagógica gira em torno de um currículo no qual se entrecruzam práticas diversas, compreendemos que, na materialização do currículo, todos são sujeitos - professores, alunos, equipe técnico-administrativa, pais. No entanto, o professor é um dos atores principais, um dos agentes ativos nesse processo, vez que se pode afirmar “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos - a influência é recíproca” (Sacristán 2000, p.164). Nessa perspectiva estamos partindo, neste estudo, de uma concepção do professor como mediador do currículo que se materializa na prática pedagógica a partir de uma rede de saberes e fazeres cotidianos.

Desse modo, trazemos aqui os estudos do Sacristán (2000) que, ao defender o professor como um mediador entre o aluno e a cultura, alerta sobre a importância de se considerar nas pesquisas sobre os saberes docentes, as condições institucionais, o nível das experiências que, a princípio, o professor tem; os significados que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento, em particular.

Nesse sentido, a partir dos papéis possíveis e previsíveis do professor frente ao desenvolvimento de um currículo estabelecido ou frente à implantação de uma inovação, podem se localizar, a partir das análises que Sacristán (2000) realiza, dos estudos Tanner e Tanner, os papéis do professor em três níveis, de acordo com o grau de independência profissional: a) de imitação-manutenção, no qual os professores são seguidores de livros-texto, guias, confia-se que tenham habilidades para desempenhar tarefas a cumprir, conforme algum padrão, ou seja, é um papel que serve à manutenção da prática estabelecida ou à implantação de qualquer outro modelo; b) o professor como mediador, que atua na adaptação dos materiais, dos currículos ou das inovações nas condições concretas nas quais atua; c) o professor criativo-gerador que, junto com seus companheiros, pensa sobre o que faz e trata de encontrar melhores soluções,



diagnosticar os problemas e formular hipóteses de trabalho, ou seja, seria aquele professor que trabalha dentro de esquema de pesquisa na ação.

Ao considerar o professor como um mediador, Sacristán (2000) sugere que analisemos os saberes docentes e a prática pedagógica na relação com os saberes escolares, a partir de uma base triangular da práxis pedagógica, que pode ser assim explicitada: a) o professor possui significados adquiridos explicitamente durante sua formação e, também, outros que são resultados de experiências continuadas e difusas sobre os mais variados aspectos (conteúdos, habilidades, orientações metodológicas, pautas de avaliação, etc.), onde, qualquer inovação que se lhe proponha pressupõe alterar as suas bases conceituais, os mecanismos de segurança pessoal e o próprio autoconceito dos professores; b) a interação entre os significados e usos práticos do professor (condicionados por sua formação e experiência); e c) as condições da prática na qual exerce e as novas idéias, configuram um campo-problema do qual surgem soluções ou ações do professor; que são resultantes ou compromissos a favor de um extremo ou outro desse triângulo.

Daí que na configuração desse triângulo de investigação, encontra-se em sua base o saber escolar, uma vez que esse saber sintetiza articulando todo esse movimento da ação pedagógica que se desenvolve numa realidade de um ambiente de trabalho com suas normas e rituais de funcionamento.

4. Abordagem metodológica da pesquisa

Considerando o caráter dinâmico da produção de saberes, e os nossos objetivos de pesquisa, optamos por desenvolver uma investigação que se insere dentro da abordagem das pesquisas qualitativas, com ênfase nos aspectos da metodologia da pesquisa colaborativa.

A pesquisa colaborativa é, segundo os estudos de Ferreira e Ibiapina (2005), uma proposta de investigação fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, cujo potencial dessa proposta consiste em possibilitar aos atores sociais envolvidos (pesquisadores e professores), a busca de soluções para os problemas educacionais de forma emancipatória. A investigação dos problemas educativos, nessa abordagem de pesquisa, constitui-se em um processo de investigação que tem como característica essencial a participação e o processo coletivo de reflexão. Isso significa, numa perspectiva epistemológica, que a construção de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional, não se faz sem considerar o contexto real onde esta prática estar inserida.

Assim, os princípios do materialismo histórico-dialético possibilitam a análise dos fenômenos em sua mutabilidade, variabilidade, uniformidade e estabilidade, buscando a unidade entre os vários aspectos que os constituem. Essa unidade ocorre em virtude do desvelamento do fenômeno que requer a reconstituição do processo histórico de seu desenvolvimento. O aspecto lógico envolve o movimento do pensamento no sentido de interpretar o processo histórico, nessa perspectiva, esse movimento possibilita conhecer o fenômeno em sua essência, no nosso caso, professores e pesquisador, buscarão compreender os saberes que mobilizam para organizar o ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva teórica, os princípios da colaboração e da reflexão orientam o percurso teórico metodológico da investigação. A colaboração pressupõe que todos os agentes tenham voz para que possam colocar as suas concordâncias e discordâncias em relação ao discurso do outro. A reflexão implica a imersão consciente, supõe análise e uma proposta que orienta a ação para a mudança.

Para o desenvolvimento de uma proposta colaborativa, são apontados alguns requisitos básicos como: a criação de relações interesses pessoais comuns e o planejamento de situações reflexivas que permitam a partilha de experiências e idéias que possibilitem o desenvolvimento profissional dos professores.

As principais atividades de pesquisa delineadas para esta investigação compreendem a observação colaborativa e as sessões reflexivas. Esse processo permitem que as professoras se distanciem de suas práticas e através da reflexão construam as possibilidades de negociação de novos sentidos. Os estudos de



Smyth (1992), baseados em Paulo Freire, propõem que esse processo reflexivo se dê a partir das ações de: Descrever; Informar; confrontar e reconstruir. Essas ações não são vistas como hierárquicas, porém compreendem ações em o indivíduo deve questionar-se: no descrever (o que eu faço?); no informar (o que isso significa/); no confrontar (como cheguei a ser assim?) e no reconstruir (como posso agir diferentemente?).

-*Observação Colaborativa* – com essa atividade, buscaremos nos aproximar dos saberes que marcam e definem a prática desses sujeitos. Para registro das observações, utilizaremos o diário de campo e registro em vídeo de situações do trabalho pedagógico nas aulas.

- *Sessões reflexivas* - buscamos em Ibiapina (2005) e Magalhães (2002) o sentido desta atividade. Da forma como que essas autoras apresentam, tomaremos a sessão reflexiva como um espaço privilegiado onde os agentes educativos realizam o exercício reflexivo descrevendo e analisando suas aulas, ressaltando a relação teoria e prática. Nessa perspectiva, buscamos com essa atividade possibilitar ao professor espaços de reflexão e negociação de saberes necessários a uma ação emancipatória no desenvolvimento do processo de construção do saber escolar. Esta atividade será desenvolvida em dois níveis: individual (intrapessoal) e coletivo (interpessoal) Vygotsky (1989). No primeiro nível, realizaremos entrevistas individuais e com a escrita/fala individual dos professores, apreenderemos os sentidos atribuídos pelos professores(a) às práticas que desenvolvem e, nessa perspectiva, os saberes produzidos nesse processo. No segundo nível, através dos espaços de discussões coletivas e do confronto de saberes e de práticas, possibilitaremos espaços de negociação visando a contribuir com a construção de alternativas de ações para o redimensionamento das práticas pedagógicas.

a) O campo de investigação

Constitui o campo de nossa investigação, uma escola pública da rede municipal, em Pau dos Ferros, cidade do interior do Alto-Oeste do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, distante cerca de 440-Km da capital, Natal.

Localizada num conjunto habitacional, próximo ao *Campus* da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, essa escola recebe alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente atende ao todo cerca de 241 alunos. Embora localizada numa área residencial constituída, em sua maioria, por trabalhadores do comércio e funcionários públicos, os alunos que freqüentam essa escola são oriundos de outros bairros periféricos e das comunidades rurais quais sejam: Arizona, Manoel Deodato e comunidades rurais dos Grossos e Barragem, que são comunidades menos abastadas socioeconomicamente.

b) Os Partícipes

Um outro princípio da pesquisa colaborativa é a adesão voluntária. Sendo assim, não houve uma escolha dos partícipes observando-se critérios pré-estabelecidos. O ponto de partida era a necessidade de investigamos o contexto da prática de professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas. A opção por esses espaços investigativos deve-se a nossa atuação profissional, em universidade pública, onde assumimos o compromisso social de desenvolvermos estudos também em escolas públicas, especialmente, na educação básica.

Em nossa investigação, após os esclarecimentos do objeto e objetivos da pesquisa, tivemos a adesão de três professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas professoras Têm formação em Pedagogia e entre 10 e 19 anos de tempo de serviço. Todas são professoras.



c) As atividades da pesquisa

No momento, iniciamos os estudos de fundamentação da pesquisa e diagnóstico dos conhecimentos prévios das professoras. Com essa atividade pretendemos levantar os temas que serão objetos de estudos e reflexão sobre os saberes que as professoras mobilizam na organização do ensino-aprendizagem.

5. A Pesquisa colaborativa no contexto da investigação dos saberes docentes: algumas considerações

A problemática da pesquisa tanto na formação quanto na prática do professor vem mobilizando estudiosos em vários países e continentes, de forma que esses investigadores vêm se preocupando em conceber a escola como um *locus* privilegiado de pesquisa e de formação.

Nesse contexto, observamos que a pesquisa colaborativa vem ganhando espaço, de forma que, atualmente, ultrapassa a fronteira da área da educação. Muitos desses estudos têm abordado, em especial, os conhecimentos incorporados e atualizados pelos professores em seus processos de vida, de trabalho e de formação.

No Brasil, observamos vários estudos sendo desenvolvidos dentro dessa abordagem, como por exemplo, as do grupo de pesquisadores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (Lael) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), cuja fundamentação teórico-metodológica está pautada numa concepção baktiniana de dialogia e na ação comunicativa habermasiana e nos estudos vygotskyanos. Complementam esse quadro teórico, o conceito da prática reflexiva, cuja base são estudos de Donald Schön, Paulo Freire e Smith.

Para os pesquisadores dessa base de pesquisa, o conceito de reflexão é entendido a partir da teoria do agir comunicativo em Habermas, onde este compreende o discurso no processo reflexivo como argumentação entre iguais. O argumento é, assim, entendido como manifestação que é criticável e que pode ser revista. Pelas ações da linguagem, os agentes expressam julgamentos quanto à verdade dos conhecimentos em relação à eficácia da intervenção no mundo objetivo; julgamentos quanto a conformidade das normas sociais e julgamentos quanto à autenticidade do que o agente revela do seu mundo objetivo.

Na perspectiva de Schön (1992), a compreensão do processo reflexivo implica a compreensão de três condições; conhecimento na ação (saber fazer); reflexão na ação (pensar o que faz durante a ação); reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (pensar o que faz após a ação). Essa perspectiva vem influenciando pesquisas tanto internacionalmente, quanto nacionalmente.

Outro exemplo de estudos influenciados por essa abordagem teórica são os desenvolvidos na base de pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, da qual faço parte, onde observamos que os estudos baseados nessa abordagem investigativa têm tomado como foco: o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos mediado pelos significados dos conceitos que orientam o currículo do ensino fundamental; as redes conceituais e interfaces entre os significados de cada conceito nas diferentes áreas; os componentes sócio-motivacionais facilitadores da aprendizagem e os procedimentos didático-pedagógicos necessários a internalização de conceitos e habilidades. Temos observado, ainda, a partir dos trabalhos de Ribeiro (2005,2006) e Ferreira (2005, 2006), que a base de pesquisa vem estruturando, ultimamente, suas propostas de investigação em torno da prática pedagógica como mediadora na construção de conhecimentos com os alunos, com o enfoque centrado nos processos socioculturais, cognitivos, pedagógicos e identitários dos professores.



O entendimento da importância da pesquisa colaborativa no campo da construção dos saberes e da formação docente nos é dada por Desgagné (1998) quando afirma, que na pesquisa colaborativa, estabelece – se uma parceria dual denominada institucional e relacional que giram em torno de um objetivo comum. A primeira se refere à negociação entre o espaço escolar e a Academia e a segunda, se volta para a relação de cumplicidade que deve existir entre o pesquisador e os pesquisados.

Além da importância dos trabalhos apresentados nas bases de pesquisa referidas acima, outros aspectos, nos chamam a atenção nessa abordagem, um diz respeito à posição dos pesquisadores e pesquisados no contexto da investigação; outro é a questão da ética na pesquisa. Aspectos que no âmbito das investigações qualitativas que têm sido objeto de interesse de investigadores das ciências sociais em geral.

Nesta abordagem o pesquisador desempenha dois papéis distintos que se complementam entre si, o de pesquisador e o de formador. No primeiro os professores participam como parceiros fornecendo dados que giram em torno do objeto de estudo investigado, que serão analisados visando à produção de conhecimentos. No segundo, oferece aos parceiros um processo de reflexão sobre sua prática pedagógica procurando em uma ação compartilhada, contribuir para a profissionalização docente. De forma que, investigador e investigados a partir de uma perspectiva dialógica têm por objetivo relacionar a teoria e a prática de forma analítica. Nessa abordagem, o professor não é visto apenas como objeto do estudo, mas como parte integrante das decisões sobre sua condução. Dentro dessa visão, o papel do pesquisador não é o de um observador passivo que procura entender o outro. Nem o papel do outro, tampouco é o de ser entendido pelo pesquisador. Ambos são vistos como co-participantes ativos e sujeitos no processo de construção do conhecimento.

No aspecto ético, a pesquisa colaborativa no dizer de Ferreira (s/d) aponta, pois, para:

[...] o enquadramento ético das condições de pesquisa sobre ensino e aprendizagem, pois traz subjacente o princípio da sensibilidade, como atitude do pesquisador, e o pressuposto da implicação dialética, como ética de pesquisa. Partindo da autoreflexão mútua de pesquisadores e participantes, como condição para o desenvolvimento da empatia e da alteridade, amadurecendo a compreensão e a interação, a intersubjetividade dará significado e sentido para a reflexão-ação.

Assim, ao tomarmos os saberes docentes sobre a organização do ensino-aprendizagem como foco de nossa investigação, estamos considerando nessa discussão a necessária reflexão e ação tanto por parte do investigador como dos investigados.

Uma reflexão sobre os nossos passos iniciais no contexto de nossa investigação tem demonstrado os desafios que essa abordagem nos coloca, isto é, pesquisar colaborativamente torna-se complexo, pois ao se dá no movimento das interações e as práticas sociais, envolve uma série de atitudes que pesquisador e pesquisados necessitam construir conjuntamente, tais como: a capacidade de escuta, o respeito ao outro e a humildade.

6- Referências bibliográficas

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis; Vozes, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano: artes de fazer**. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FERREIRA, M. S. **Puxando fios**. XVII EPENN, Belém, 2005.

FERREIRA, A. L.(Org.). **O Cotidiano escolar e as práticas docentes**. Natal: EDUFRN, 2000.



_____. **Desafios da pesquisa e da formação:** a participação e a colaboração entre pesquisadores e professores. s/d.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IBIAPINA, I. M. **Na trama da significação:** o conceito de docência. XVII EPENN, Belém, 2005.

_____. **Reflexão intrapsicológica:** o espelho da prática. XVII EPENN, Belém, 2005.

LELLIS, I. A. Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade**. n.º. 74. abr. 2001. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**. n.º. 74. abr. 2001. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação.

LOPES, A. C. Currículo e a construção do conhecimento na escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. 3. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1994.

_____. **Política de Currículo:** recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**. v. 5, n. 2, jul/dez, 2005.

MACEDO, E. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da educação básica. In: LISITA, V. M. S; SOUZA, L. F. E. C. **políticas educacionais, práticas e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula Trabalho apresentado no 5º. Congresso da Sociedade Internacional para a Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. Amsterdam: Vrije Universities, jun, 2002.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. 3. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1994.

_____; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, D. M. **A Construção do saber escolar nos ciclos iniciais do ensino fundamental:** um estudo da prática pedagógica das professoras de uma escola pública. Dissertação de Mestrado, UFPE, 2005.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**. n.º. 74. abr. 2001. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação.

PAIVA, E. V; FRAGELLA, R. C. P; DIAS, R. E. Políticas curriculares no foco das investigações. IN: LOPES, A. C; MACEDO, E. *políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, M. M. G. **A Construção do currículo e os saberes das professoras:** um estudo sobre formação cotidiana na escola. XVII EPENN, Belém, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre; Artmed, 2000.

SANTOS, L. L. C. P. **Bernstein e o campo educacional:** relevância, influências e incompreensões. *Cad. de Pesquisa*, n.º 120, p. 15-49, nov. 2003.

SCHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NOVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

_____. LESSARD, C. **O Trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.



TERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. IN: MACIEL, L. S. B.(Org.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas-SP: Papyrus, 2002.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 3 ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.