

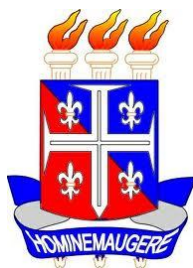


**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS  
APLICADAS À EDUCAÇÃO**

**NOHARA VANESSA FIGUEIREDO ALCÂNTARA GOES**

**O *WEBFÓLIO* NA PRÁTICA DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O  
DESENVOLVIMENTO DE UMA POSTURA CRÍTICO-REFLEXIVA**

**SALVADOR  
2014**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO**

**Nohara Vanessa Figueiredo Alcântara Goes**

**O *WEBFÓLIO* NA PRÁTICA DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O  
DESENVOLVIMENTO DE UMA POSTURA CRÍTICO-REFLEXIVA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência para obtenção do título de Mestre em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação, na Área II: Processos Tecnológicos e Redes Sociais, e do Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais, da Universidade do Estado da Bahia, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lynn Rosalina Gama Alves.

**SALVADOR  
2014**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Elaboração: Sistema de Biblioteca da UNEB  
Bibliotecária: Maria das Mercês Valverde – CRB 5/1109

Goes, Nohara Vanessa Figueiredo Alcântara

O webfólio na prática docente: contribuições para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva / Nohara Vanessa Figueiredo Alcântara Goes. – Salvador, 2014.  
182 f.

Orientadora: Lynn Rosalina Gama Alves

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.  
Campus I. 2014.

Contém referências

1. Tecnologia educacional. 2. Internet na educação. 3. Blogs. 4. Pedagogia crítica. 6. Prática de ensino. 7. Professores - Formação. I. Alves, Lynn Rosalina Gama. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.

CDD: 371.334

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Nohara Vanessa Figueiredo Alcântara Goes e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Professora Dr.<sup>a</sup>. Lynn Rosalina Gama Alves.  
(orientadora)

---

Professora Dr.<sup>a</sup>. Telma Brito Rocha  
(Instituto Federal Baiano)

---

Professora Dr.<sup>a</sup>. Obdália Santana Ferraz Silva  
(Universidade do Estado da Bahia)

Dedico este trabalho a meu amado e generoso pai, **Roque Alcântara**, meu grande incentivador, que sempre acreditou em mim e me apoiou em todos os momentos dessa trajetória. Obrigada por existir em minha vida e ser o meu maior exemplo!

Dedico também à minha querida e saudosa mãe, **Ginalva Alcântara**, Mestre em Educação, minha musa inspiradora que sempre sonhou com o meu título de Mestre. Para você eu deixo o meu: “Viva à Vida”!

Todo o meu sucesso e a minha vitória eu dedico a vocês!

## AGRADECIMENTOS

*“Eu te agradeço, Senhor, pelo carinho e pelo amor, pelo cuidado que tens por mim!” (Música de Leonardo Gonçalves)*

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu bondoso Deus por ter me abençoado com a oportunidade de fazer este Mestrado e por ter me sustentado em cada dificuldade e em cada desafio vivenciado nesse processo. Sem Ele, eu não teria chegado até aqui. A Ti, Senhor, toda honra, toda glória e todo louvor!

Em segundo lugar, agradeço ao meu marido e à minha filha pelo apoio nos momentos de cansaço (e de desespero!) e pela compreensão nas horas que precisei me ausentar (mesmo estando presente!) para me dedicar ao estudo. A vocês, que foram a razão para que eu me aventurasse nessa jornada, minha eterna gratidão!

Agradeço, também, à minha querida orientadora, Lynn Alves, por acreditar em mim desde quando eu fui sua aluna especial no Mestrado e por ter me apoiado e me auxiliado tanto! Obrigada pela confiança e pelo carinho! Trabalhar e estudar com você é uma dádiva! Sempre tão querida e tão “mãe” de todos os seus filhos do GPCV (mãe que torce, mãe que acalenta, mãe que aconselha, mãe que briga, mas, principalmente, mãe que ama os seus filhos!). Minha admiração por você, Lynn, será eterna! Que possamos estar juntas em muitos outros desafios!

Não poderia deixar de agradecer também às professoras que fazem parte desta banca, Telma Rocha e Obdália Ferraz, que tão carinhosamente aceitaram fazer parte comigo desta caminhada! Obrigada pelas orientações, pelo interesse e dedicação em me acompanhar nesse processo! Compartilho com vocês a alegria de tê-las na minha banca!

Sou muito grata também aos professores e gestores da Escola Municipal Antônio Euzébio, sujeitos desta pesquisa, que gentilmente se disponibilizaram a participar comigo deste projeto. Obrigada pelo tempo dedicado e, principalmente,

por se envolverem e acreditarem neste trabalho. Quero que saibam que esta vitória também é de vocês, pois eu não teria concluído esta difícil empreitada se não fosse o apoio, a disponibilidade e o engajamento de todos da EMAE!

Agradeço também aos meus familiares e amigos por terem me incentivado tanto! Meu pai, meus irmãos, minhas tias e tios, meus sogros, minhas cunhadas e cunhados, meus primos e todas as minhas amigas! Vocês, direta ou indiretamente, fazem parte desta conquista!

E como não deixar de agradecer aos meus colegas do Mestrado que me auxiliaram com livros, dicas, informações, com muito apoio e tanto carinho? Agradeço aos meus amigos Társio, Vanessa, Tathyana, Gustavo e todos os colegas do GPCV, que são pessoas que vou levar para sempre! Agradeço de forma particular à minha amiga de todas as horas, eterna companheira de estudo e profissão, Roberta Souza, com quem compartilhei as angústias e alegrias deste Mestrado e sempre me serviu de exemplo de dedicação e competência.

E, em especial, agradeço à minha amiga-parceira Claudia Souza, que foi tão importante (e necessária) nesta caminhada! Juntas estudamos, escrevemos, viajamos, apresentamos trabalhos, sofremos, dividimos alegrias e tristezas e saímos vitoriosas! Você foi um presente de Deus que tornou esta jornada no Mestrado menos solitária e mais feliz!

A todos vocês, o meu "MUITO OBRIGADA"!

## RESUMO

Num contexto de evolução das tecnologias digitais e popularização da internet, a escola ainda vivencia processos educativos fechados, pautados em conteúdos fixos e práticas autoritárias que obstruem a trilha percorrida pelos professores em direção à reflexividade e à criticidade. O *webfólio* surge, nesse contexto, como uma proposta inovadora de registro, compartilhamento e reflexão da práxis e propõe uma prática docente mais criativa, autoral e autônoma. Para além de um portfólio numa plataforma *online*, o *webfólio* configura-se numa viável e útil estratégia de reflexão crítica das experiências vivenciadas na escola, possibilitando aos professores um exercício dinâmico e criativo de acompanhamento e reflexão teórico-prática das suas atividades. Nesse contexto, surge o seguinte questionamento: em que medida o processo de construção do *webfólio* contribui para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva no professor? Este estudo, portanto, tem como objetivo implementar um projeto de intervenção que dispare o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva nos professores utilizando como estratégia a construção de um *webfólio* institucional. Tal trabalho está subsidiado nos parâmetros da pedagogia histórico-crítica como sugestão teórico-prática para a inclusão de uma perspectiva crítica na reflexão docente. Para tanto, foi proposto um trabalho de construção colaborativa de um *blog* institucional que teve como sujeitos os professores – inclusive aqueles que atuam como gestores – de uma escola da rede municipal de Salvador. Tal investigação se constituiu numa pesquisa de abordagem qualitativa na qual o seu caráter transformador, caracterizou uma pesquisa-ação, já que se pretendeu promover a mudança de uma determinada realidade e conscientizar os sujeitos envolvidos da necessidade de uma postura crítica e transformadora no contexto educacional do qual fazem parte. A partir da proposta interventiva desta pesquisa, foi constatado que o *webfólio* pode se constituir numa estratégia disparadora de mudanças no trabalho docente por viabilizar, em associação com outras ações, processos crítico-reflexivos na escola.

**Palavras-chave:** *Webfólio*; Reflexão crítica docente; *Blog*; Pedagogia histórico-crítica.

## ABSTRACT

In the evolution of digital technology and popularization of Internet, the school still closed experienced educational processes, guided by fixed content and authoritarian practices that stand in the way of teachers to reflexivity and criticality. The webfolio emerges as an innovative proposal for registration, sharing and reflection of practice and proposes a more creative, copyright and autonomous teaching practice. The webfolio set up in online platform more than a portfolio and can be used as a strategy for critical reflection of experiences in school, allowing teachers a dynamic and creative exercise monitoring of their activities. This causes the following question arises: to what extent the process of building webfolio contributes to the development of a critical-reflexive stance on the teacher? This study therefore goal to implement an intervention project that shoot the development of a critical-reflective attitude in teachers using the strategy of building an institutional webfolio. This work was subsidized in the parameters of the historical-critical pedagogy as a theoretical and practical suggestion for the inclusion of a critical perspective on teacher reflection. Therefore, it was proposed the collaborative construction of an institutional blog that had as subject teachers, including those who work as managers, a school of municipal Salvador. This research constituted a qualitative approach in which, your transformer, featured a character action research therefore sought to promote change in a given reality and educate those involved of the need for a critical and transformative educational context in which they do party. From the interventional purpose of this research, it was found that the webfolio can constitute a triggering strategy changes in teaching by enabling, in combination with other actions, critical-reflective processes in school.

**Keywords:** Webfolio; Teaching critical reflection; Blog; Historical-critical pedagogy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O processo de reflexão crítica da prática de ensino	47
Figura 2: Adaptação dos Espirais de ciclos da Investigação-Ação	100
Figura 3: Foto do primeiro encontro formativo	120
Figura 4: Foto do terceiro encontro formativo	120
Figura 5: Tela referente à sessão “Como pensamos nossa escola”	134
Figura 6: Tela do <i>Webfólio</i> EMAE referente à postagem “Quem são os nossos alunos?”	135
Figura 7: Tela do <i>Webfólio</i> EMAE referente à postagem “Pensando a Aprendizagem”	136
Figura 8: Tela do <i>Webfólio</i> EMAE referente à seção “Conheça cada um de nós”	137
Figura 9: Tela do <i>Webfólio</i> EMAE referente à postagem “Dicas da Pró [...] – 10 aspectos importantes do processo de ensino-aprendizagem”	138
Figura 10: Tela do <i>Webfólio</i> EMAE referente à postagem “Como o ano começou”	139
Figura 11: Tela do <i>Webfólio</i> EMAE referente à postagem: “Avaliando o caminho percorrido”	140
Figura 12: Tela do <i>Webfólio</i> EMAE referente à postagem “Aprendizagem Coletiva”	143

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
EMAE	Escola Municipal Antônio Euzébio
GMS	Guarda Municipal de Salvador
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
GPCV	Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Salvador
SELETRAS	Seminário de Estágio de Letras

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2 A REFLEXÃO CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE</b>	<b>24</b>
2.1 POR UMA PEDAGOGIA CRÍTICA: SITUANDO O PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA	25
2.2 DA RACIONALIDADE TÉCNICA À RACIONALIDADE PRÁTICA: CONSTRUINDO UMA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE	30
2.3 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO REFLEXIVO	36
2.4 A REFLEXÃO CRÍTICA DOCENTE	41
2.5 O PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO	46
2.6 CONTEXTUALIZANDO A REFLEXÃO CRÍTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA	50
<b>3 O <i>WEBFÓLIO</i> NUMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA</b>	<b>55</b>
3.1 O PORTFÓLIO NA ATIVIDADE DOCENTE	56
3.2 O PORTFÓLIO ENQUANTO ESPAÇO NARRATIVO DE REFLEXÃO	61
3.3 O PORTFÓLIO ENQUANTO ESPAÇO DE CRIAÇÃO E AUTORIA DOCENTE	65
3.4 DO PORTFÓLIO AO <i>WEBFÓLIO</i>	68
3.5 O <i>BLOG</i> COMO UMA INTERFACE PARA O <i>WEBFÓLIO</i>	75
3.6 O <i>WEBFÓLIO</i> NA REFLEXÃO CRÍTICA DOCENTE: PARA ALÉM DO INSTRUMENTAL	80
<b>4 TECENDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS</b>	<b>86</b>
4.1 DEFININDO O TIPO DE PESQUISA	89
4.2 CARACTERIZANDO O ESPAÇO EMPÍRICO	93
4.3 CONHECENDO OS SUJEITOS	95
4.4 ETAPAS DA PESQUISA	97
<b>4.4.1 Análise situacional: identificação e esclarecimento da situação</b>	<b>98</b>

problemática	
<b>4.4.2 Planejamento: elaboração de um plano estratégico de ação para a resolução do problema</b>	<b>98</b>
<b>4.4.3 Ação: desenvolvimento do plano de ação</b>	<b>100</b>
<b>4.4.4 Reflexão: avaliação das estratégias de ação e análise dos resultados com vistas ao replanejamento</b>	<b>101</b>
4.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	103
4.6 MÉTODO DE ANÁLISE E VALIDAÇÃO DE DADOS	105
<b>5 O <i>WEBFÓLIO</i> NA PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA: COMPREENDENDO A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NA PESQUISA</b>	<b>108</b>
5.1 DIAGNOSTICANDO O PERFIL DOS SUJEITOS: COMPREENDENDO A AÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS DIAGNÓSTICAS	110
<b>5.1.1 Concepção dos entrevistados acerca do portfólio/<i>webfólio</i></b>	<b>112</b>
<b>5.1.2 Concepção dos entrevistados acerca da reflexão crítica docente</b>	<b>115</b>
5.2 UM OLHAR SOBRE OS ENCONTROS FORMATIVOS	119
5.3 COMPREENDENDO A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DO <i>WEBFÓLIO</i>	125
5.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS REGISTROS NO <i>WEBFÓLIO</i>	131
5.5 AVALIANDO O DESENVOLVIMENTO DA POSTURA CRÍTICO-REFLEXIVA NESTA PESQUISA	144
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE 2: CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE 3: ENTREVISTA DIAGNÓSTICA</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE 4: ENTREVISTA PROGNÓSTICA</b>	<b>181</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Formar cidadãos críticos, criativos e autônomos, que se constituam em agentes de transformação, sempre pareceu ser o grande objetivo da educação. Entretanto, existe um abismo separando a teoria da prática e o que vemos é a grande maioria das escolas, ainda influenciada pelo pensamento newtoniano-cartesiano que legitima a fragmentação e a reprodução do conhecimento, contribuindo para a manutenção de uma educação pautada numa racionalidade que transforma o ensino numa tarefa mecanicista e instrumental.

Em pleno século XXI, no qual as transformações tecnológicas abrem espaço para a disseminação da informação e para a democratização do conhecimento, nos deparamos ainda com uma escola descompassada com as mudanças paradigmáticas que estamos vivendo. A educação formal no Brasil ainda mantém uma visão tradicionalista da aprendizagem que apoia sua ação na memorização e na reprodução do conhecimento e que reduz a tarefa docente à aplicação de métodos e técnicas advindos de um saber científico especializado e desvinculado das reais condições contextuais de quem vivencia o processo educativo.

Se a prática docente nada mais é do que o reflexo de uma prática social maior, não há como desvincular a dimensão educativa da história da sociedade, das relações de poder vivenciadas por ela, das lutas de classe, da formação socioeconômica e de sua ideologia. A prática docente, sendo uma dimensão da prática social mais ampla, está imbuída das características e das contradições desta última, as quais singularizam o contexto educativo e alertam para a necessidade de se considerar os intervenientes históricos, políticos e culturais que a determinam.

Compreende-se que a consciência da contradição inerente à questão educacional e a mobilização para a busca de soluções teórico-práticas para os problemas que afetam a escola tornam-se fatores decisivos na superação do tecnicismo e anunciam um novo desafio ao professor: abdicar de uma postura de

neutralidade e engajar-se numa ação político-emancipatória que extrapole os muros da sala de aula e atinja o contexto sociopolítico da escola. Entretanto, isso só será alcançado com o desenvolvimento de uma cultura da reflexão e da criticidade que alicerce o trabalho docente e coloque o professor numa posição de centralidade, tanto no processo educativo, quanto nos debates e estudos investigativos da educação.

É dentro desse contexto que surge a necessidade de reconfigurar o papel do professor incorporando ao seu pensamento e à sua ação a proposta da atuação crítico-reflexiva. Esta coloca o professor no contexto de uma ação de forma a fazê-lo refletir criticamente a sua prática e transformá-la mediante um exercício profissional consciente, criativo e autoral que considere os condicionantes histórico-sociais do contexto e reconstrua o sentido político da docência. Para tanto, há que se desenvolver a autonomia do professor a partir da valorização dos saberes construídos na prática, do estímulo aos processos reflexivos e da valorização da subjetividade e da profissionalidade deste.

No entanto, a grande questão que se coloca nos estudos que abordam a reflexão crítica diz respeito ao “como” desenvolver esta postura no professor, ou seja, qual o caminho possível para se chegar a esse intento. Ao longo dos anos, alguns teóricos debruçaram-se em investigar algumas estratégias que contribuem para uma prática docente reflexiva, tais como: diários de aula (ZABALZA, 2004), autobiografias (NÓVOA, 1999), portfólios (ALARCÃO, 1996; SÁ-CHAVES, 2000), entre outros. Entretanto, os esforços deste trabalho serão o de propor o estudo de uma estratégia (*webfólio*) que, associada aos benefícios do computador e da internet, configure-se numa alternativa para o desenvolvimento dessa postura crítico-reflexiva nos professores.

O *webfólio*, que na busca de uma identidade conceitual acaba sendo reduzido a um portfólio numa plataforma *online*, quando apropriado pela escola, propõe a criação de um ambiente para além da sala de aula que, aliado à flexibilidade espaço-temporal, a dinamicidade e a interatividade de uma interface como o *blog*, constitui-se numa útil estratégia de registro, reflexão e autoavaliação da prática do professor, bem como de expressão da criatividade e da autoria

docente. Em um contexto no qual as tecnologias vêm reconfigurando a ação do professor, o *webfólio* surge como uma proposta inovadora que confere maior agilidade e visibilidade à estratégia de registro já adotada por algumas escolas: o portfólio. Essa estratégia, através dos registros narrativos, apresenta-se como uma forma de sistematização, acompanhamento e reflexão da ação do professor que, se construída sob um recurso digital *online*, potencializa esse exercício a partir da interação com outros sujeitos, contribuindo para um repensar mais coletivo e compartilhado da prática docente.

O *webfólio* na escola apresenta-se, então, como uma possibilidade de promoção de uma postura reflexiva no professor que valoriza a experiência e que, a partir de um processo de rememoração e registro da prática, conduz a uma avaliação do percurso trilhado e à construção de novos caminhos. Registrar práticas, ações e sentimentos é extremamente útil para a reflexão e posterior aperfeiçoamento da prática docente, pois, ao historiar sua experiência, o professor se implica (ou deveria se implicar) e reflete sobre os efeitos dessa escrita para o exercício planejado e engajado na escola. Esse registro viabiliza ao professor a produção e a socialização de saberes e anseios advindos das suas experiências que serão fonte de reflexão e conduzirão os procedimentos vindouros.

Entretanto, para que a apropriação do *webfólio* se realize sob uma perspectiva crítico-reflexiva, é necessário consubstanciar o estudo e a ação do professor nos meandros de uma teoria crítica que lhes permita ampliar o alcance de sua reflexão e explorar a natureza social e política da sua prática. Para tanto, a concepção que servirá de terreno às discussões deste trabalho será a pedagogia histórico-crítica, representada principalmente pelos estudos de Saviani (2009 e 2012) e Gasparin (2012), que sugere um método que coloca a educação a serviço dos interesses das classes populares e, por conseguinte, contraria as aspirações das classes dominantes; perspectiva essa, que coaduna com a concepção de educação transformadora que aqui proponho.

A perspectiva histórico-crítica da educação concebe os alunos e professores como agentes sociais, valorizando o diálogo existente entre ambos e

entre eles e a cultura acumulada historicamente. O método por ela proposto reforça a vinculação dialética presente entre a educação e a sociedade e defende a prática social tanto como ponto de partida quanto como ponto de chegada do processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva será aqui utilizada como forma de suprir uma lacuna deixada pelos estudos sobre o professor reflexivo que, embora se direcionem no sentido de defender uma ação docente autoral, consciente e deliberada, não enfatiza a análise dos condicionantes histórico-sociais que interferem na atividade do professor.

A partir dessa discussão, compreendo a relevância de tal estudo enquanto um prenúncio para uma análise crítica da apropriação das interfaces digitais na escola através de uma estratégia de registro e reflexão da prática. Estudar os desafios e possibilidades do *webfólio* no trabalho do professor significa, não apenas, investigar como esse processo ocorre na escola, mas, principalmente, propor uma nova forma de enxergar a dinâmica educativa e a prática docente.

Frente a esse contexto, surge a necessidade de responder ao seguinte questionamento: em que medida o processo de construção do *webfólio* contribui para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva no professor? Esta pesquisa sugere, portanto, um estudo sobre o fazer e o saber-fazer do professor através do *webfólio* e de que forma a construção deste numa plataforma de *blog* pode desenvolver essa postura reflexiva no docente, de maneira a impulsioná-lo a abster-se da visão instrumentalista e tecnicista que ainda impera nas escolas e destacar o seu papel de protagonista das práticas educativas.

Sempre foi marcante o número de pesquisas que aborda a ação reflexiva do professor no Brasil. Compreender tal ação e as transformações no âmbito escolar resultantes dela sempre foi foco de interesse de muitos pesquisadores, dentre eles, destacam-se os que fundamentaram, em maior ou menor escala, este estudo: Dewey (1979), Schön (2000), Giroux (1997), Nóvoa (1999), Alarcão (1996 e 2011) e Pimenta e Ghedin (2012).

Em contrapartida, constata-se que os estudos sobre *webfólios* no Brasil, segundo pesquisa realizada no portal da CAPES<sup>1</sup>, ainda são escassos. Entre o período de 2000 e 2012, somente um trabalho<sup>2</sup> relacionado a esta temática foi encontrado, o qual está ligado à área de conhecimento “educação”, mas não aborda o *webfólio* sob a perspectiva do professor, e sim do aluno. Evidencia-se, a partir dessas constatações, o caráter inovador da pesquisa que aqui se apresenta, já que, no Brasil, ainda não há um estudo efetivo que entrelace as duas categorias teóricas<sup>3</sup> deste trabalho, ou, mais especificamente, que trate das contribuições do *webfólio* na reflexão crítica docente.

O interesse em pesquisar tal temática partiu, inicialmente, do desejo de investigar as inúmeras possibilidades de apropriação do *blog* no processo educativo e os seus resultados na ação do professor. Minha experiência enquanto criadora e moderadora do *Blog Educação de Valor*<sup>4</sup> – que conta hoje com quase dois milhões de acessos<sup>5</sup> e se constitui num espaço de troca de informações, recursos pedagógicos e experiências na área de educação – me permitiu mergulhar nesse universo dos ambientes *online* e perceber o quanto esse dispositivo pode ser rico para o trabalho dos professores, na medida em que estimula suas capacidades criativas através dos processos de autoria e das trocas interativas que ocorrem entre eles.

Essa experiência, aliada à minha atuação na Escola Municipal Antônio Euzébio (EMAE) como Coordenadora Pedagógica, fomentou o desejo de criar um *blog* institucional de autoria dos professores e gestores para compartilhar as vivências da escola, projetos desenvolvidos, rotinas, parcerias, curiosidades, resultados de trabalhos desenvolvidos, informações de interesse coletivo, entre outros. Frente à dificuldade encontrada pelos docentes em dinamizar as aulas no laboratório de informática e garantir uma aprendizagem mais efetiva, a ideia da

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada em setembro de 2013 no banco de teses e dissertações do portal da Capes <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Busca através do uso da palavra-chave “*webfólio*” no período entre 1997 a 2010.

<sup>2</sup> Dissertação de Mestrado da autora Maria Angela de Freitas Chiachiri que tem por título: “Ead Online: Práticas Discursivas e Constituição da Identidade Virtual do Aluno no *Webfólio*”. Maiores informações disponíveis em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081633093016005P4>>

<sup>3</sup> *Webfólio* e Reflexão Crítica docente.

<sup>4</sup> <<http://www.educacaodevalor.blogspot.com/>>

<sup>5</sup> Atualmente o *blog* conta com 1.991.698 visitas, segundo informação disponível na ferramenta de estatísticas do próprio *blog*. Acesso em: 9 out 2013.

criação do *blog* tornou-se, para mim, uma oportunidade de desenvolver um trabalho eficaz que preparasse os professores para uma maior interação pedagógica com as tecnologias e para uma aprendizagem mediada pelo computador e pela internet.

A Escola Municipal Antônio Euzébio, que há mais de quatro anos desenvolve um trabalho de parceria com a professora Lynn Alves e o Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais (GPCV) da UNEB, conta com uma significativa experiência no estudo dos games enquanto possibilidade educativa. Através da utilização de alguns jogos eletrônicos criados pelo grupo, os alunos e professores tiveram a oportunidade de desmistificar o papel dos *games* na educação e ressignificar a apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na escola. Essa vivência, inclusive, levou a escola a participar da gravação do Programa Salto para o Futuro da TV Escola<sup>6</sup>, no qual foi noticiada a experiência com o jogo “Búzios: Ecos da Liberdade”, construído pelo GPCV.

Certa de que tais experiências derrubaram as fronteiras institucionais para novas possibilidades educativas no laboratório de informática, o projeto de criação de um *webfólio*, sob uma interface de *blog*, se propôs a dar continuidade ao trabalho já iniciado na escola e lançar os educadores num novo desafio que implicou, inclusive, na mobilização desses sujeitos para a busca de um domínio técnico e filosófico do computador, e na construção de uma cultura de registro e reflexão das suas ações.

Por outro lado, mesmo contando há mais de sete anos com um laboratório de informática adequado e em bom estado de funcionamento, a Escola Municipal Antônio Euzébio (EMAE), assim como grande parte das escolas da rede municipal, ainda possui numerosas lacunas no processo de ensino-aprendizagem através do computador e das redes telemáticas. A imersão dos alunos e professores no universo digital encontrava-se, por isso, superficializada, constituída de práticas pedagógicas esparsas e alicerçadas em atividades com pouca fundamentação teórica e, muitas vezes, desvinculadas dos reais objetivos.

---

<sup>6</sup> Programa intitulado como: “Aprendizagem através dos Games”. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=VRirw0p1X5w](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=VRirw0p1X5w)>. Acesso em: 9 out 2013

Somado a isso, a pouca habilidade dos professores quanto à interação com as tecnologias e a ausência de projetos<sup>7</sup> e políticas públicas de incentivo à aprendizagem através do computador dificultam a execução de projetos pedagógicos no laboratório de informática comprometendo, assim, o desempenho dos alunos e dos professores frente às redes telemáticas.

Essa situação se agravou quando a escola passou por um processo de reconstrução predial que deslocou, por um período de um ano e dez meses<sup>8</sup>, todos os alunos e a equipe administrativa e pedagógica para uma instalação provisória que não dispunha de laboratório de informática, ficando todos desprovidos do uso dos computadores nas aulas, dificultando ainda mais a construção de uma cultura digital na escola. Confrontada com esse contexto e vivenciando os problemas que afetavam direta ou indiretamente a prática do professor em sala de aula, bem como o meu trabalho como coordenadora pedagógica, comecei a perceber as arestas dessa realidade e me posicionar de forma crítica na busca por soluções de curto e de longo prazo que culminaram na criação deste projeto de intervenção.

Dentro desse panorama, cabe ressaltar outra esfera de destaque do trabalho da escola: a prática de construção e avaliação por portfólios que já vinha, há alguns anos, sendo por mim proposta. De iniciativas mais tímidas, como a confecção de registros sistematizados do processo de aprendizagem percorrido pelo aluno (principalmente, na educação infantil), até ações mais ousadas, como a construção de um portfólio anual da escola com todas as informações, ações e resultados da prática escolar, essas experiências foram, aos poucos, colocando a escola no nascedouro de uma cultura de criação de portfólios educacionais.

Mesmo diante de inúmeras dificuldades – falta de preparo e motivação do professor, ausência de recursos materiais, falta de tempo apropriado para a realização da atividade, etc. –, a técnica do portfólio foi se consolidando gradativamente na escola, à medida que revelava a sua eficácia enquanto

---

<sup>7</sup> Atualmente, a rede municipal de educação de Salvador conta apenas com o projeto de inclusão sociodigital, porém este contempla apenas 26 escolas – informação disponível em <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/programas-inclusao-socio-digital.php>>; Acesso em: 10 out 2013. A EMAE, no ano de 2011, fez parte desse projeto, porém foi desvinculada em 2012 com a mudança das instalações da escola para a sede provisória.

<sup>8</sup> Janeiro de 2012 à Outubro de 2013.

estratégia de registro das atividades escolares e das práticas pedagógicas dos professores. A escola, além de ganhar notoriedade perante os pais, comunidade e demais instituições municipais de ensino, passou também a acompanhar o percurso do trabalho desenvolvido, avaliar a importância e o sucesso/insucesso de cada ação e transformar a realidade em virtude dessa oportunidade de revisão e reflexão da prática.

Considerando esse aspecto e as inúmeras possibilidades de incorporação dos *blogs* na educação, optei por trilhar um caminho que, não somente, sustentasse o professor diante das suas demandas diárias, como também, consolidasse a incorporação do portfólio na prática da escola. Daí surgiu o desejo de, através desta pesquisa, propor um projeto de intervenção voltado para a construção de um *webfólio*, criado sob a interface de um *blog*, de maneira a permitir ao professor um exercício constante de ação e reflexão da sua práxis, bem como fazer frente à implementação de uma cultura digital na escola.

Diante do exposto, a pesquisa que aqui se apresenta justifica-se pela necessidade de buscar estratégias diferenciadas que permita ao professor refletir criticamente sobre sua prática apropriando-se das possibilidades oferecidas pelo computador e internet, já que se trata de uma nova conjuntura social que requer dos educadores novos conhecimentos, novas práticas e uma nova postura frente à realidade aqui descrita.

Por todos esses aspectos, esta pesquisa tem como objetivo implementar um projeto de intervenção que dispare o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva nos professores utilizando como estratégia a construção de um *webfólio* institucional.

O espaço em que a pesquisa foi realizada é a Escola Municipal Antônio Euzébio (EMAE), localizada na Rua Cristiano Buys, nº140, Cabula, no município de Salvador-BA, na qual foi implantado tal projeto de intervenção. Essa instituição de ensino constitui-se numa escola de pequeno porte que possui em média 200 alunos matriculados anualmente e conta com mais de 100 anos de existência<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Não há um documento registrado que comprove o ano de fundação da escola, mas, em estudos feitos pela escola através do relato de ex-funcionários e ex-alunos, estima-se que a escola possua algo em torno de 140

Possui um corpo docente e administrativo experiente composto por nove professores – dois deles estavam em licença no período da pesquisa –, duas gestoras (diretora e vice-diretora) e uma secretária escolar, que – exceto esta última e os professores em licença – se constituíram nos sujeitos desta pesquisa.

Considerando os parâmetros deste trabalho, tal investigação se constituiu numa pesquisa de abordagem qualitativa, já que buscou entender os fenômenos a partir de uma perspectiva analítica e descritiva. Envolveu, para tanto, um levantamento bibliográfico, a realização de entrevistas com os sujeitos e procurou constatar, através de encontros formativos e de oficinas, como ocorre o processo (desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva) num organismo (instituição escolar/corpo docente) e num fenômeno (implementação do *webfólio*).

O caráter transformador da pesquisa, no qual o objetivo ultrapassa a simples busca por conhecimentos, caracteriza a proposta de trabalho aqui apresentada como uma **pesquisa-ação**, já que se pretendeu, fundamentalmente, promover a mudança de uma determinada realidade e conscientizar os sujeitos da necessidade de uma postura transformadora no contexto educacional do qual fazem parte, através de uma ação conjunta de reflexão, engajamento e mudança.

No segundo capítulo, busquei abordar a perspectiva da reflexão crítica docente apresentando, através de uma breve revisão teórica, os pressupostos que fundamentam o conceito de professor crítico-reflexivo. Para tanto, partindo de uma breve contextualização da ideia da reflexão em Dewey (1979) direcionei-me para os achados teóricos de Schön (2000) e apresentei a concepção do professor enquanto um intelectual crítico e reflexivo fazendo uma visita teórica nos estudos de Giroux (1997), Pimenta e Ghedin (2012), Alarcão (2011) e Contreras (2012), a fim de situar o conceito de professor reflexivo, sua origem, evolução e bases epistemológicas. Buscando também uma concepção teórico-prática para amparar a perspectiva da criticidade docente adentrei-me nos parâmetros da pedagogia crítica de Freire (2011a e 2011b) e, principalmente, nos postulados de Saviani (2009 e 2012) e Gasparin (2012).

---

anos. Para estabelecer, mesmo que arbitrariamente, uma data de aniversário da escola, a antiga diretora comemorou, no dia 29 de março de 2009, o centenário da escola, passando a ser a data de aniversário oficial da instituição.

No terceiro capítulo, discurssei sobre as possibilidades do *webfólio* na prática docente, fazendo inicialmente um apanhado teórico do dispositivo que o originou: o portfólio. Dessa forma, busquei compreender qual o conceito dessa estratégia de registro e o que ela propõe ao trabalho docente – apoiada, principalmente, nos pressupostos de Sá-Chaves (2005) e Villas Boas (2012) –, concentrando-me numa abordagem do portfólio enquanto espaço de narração e como uma estratégia de criação e autoria docente. Em seguida, direcionei essa abordagem para o *webfólio* fazendo uma breve conceituação deste e analisando os aspectos presentes no ambiente *online* que o singulariza – a partir, principalmente, dos postulados de Primo e Recuero (2003) e Primo e Smaniotto (2006). Para tanto, propus a apropriação do *blog* como interface para o *webfólio*, destacando as características que agregam valor a essa estratégia. E, por fim, busquei, desde já, propor o estudo do *webfólio* para além de uma perspectiva instrumental, compreendendo como esse dispositivo pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva na docência.

O quarto capítulo foi dedicado à descrição dos parâmetros metodológicos que sustentaram a pesquisa de campo, no qual me concentrei na caracterização do espaço empírico, dos sujeitos, dos instrumentos, das etapas da pesquisa e do método utilizado. Nesse momento, foram apresentados os detalhes das atividades do projeto e qual o percurso trilhado nas etapas, bem como a perspectiva metodológica adotada, para um melhor entendimento do itinerário percorrido por mim e pelos sujeitos.

O quinto e último capítulo foi destinado à análise das experiências vivenciadas na pesquisa, no qual me voltei à compreensão dos dados obtidos a partir da análise das entrevistas, do processo formativo, da experiência de construção do *blog* e de alguns aspectos dos registros realizados no *webfólio*. Esse capítulo constituiu-se num momento ímpar deste trabalho, pois, a partir de uma interlocução entre teoria e prática, analisei a resposta dos sujeitos mediante as ações interventivas do projeto, discutindo os méritos e deméritos dessa experiência e avançando o debate sobre a prática docente para uma instância mais contextualizada e realista e menos teórica e idealista.

E, por fim, as considerações finais deste trabalho encerram a discussão com os enunciados (in)conclusivos que apresentam uma reflexão sobre o processo instaurado na escola e em que medida essa vivência desenvolveu nos professores a postura almejada. Foi evidenciada, nesse momento, a importância desta pesquisa como um projeto contributivo para a educação, principalmente de nosso município, no que tange à inserção dos *blogs* no trabalho docente e, principalmente, à implementação do *webfólio* nas escolas de forma a incentivar que todas elas desfrutem dos benefícios dessa estratégia.

Espero que este estudo possa ampliar o olhar do leitor quanto às possibilidades dos métodos de registro da prática docente – em especial, do *webfólio* – que, aliados aos benefícios das tecnologias digitais e das interfaces comunicacionais no processo educativo, possam contribuir para o debate sobre a importância de uma formação crítica e reflexiva na e para a docência. Acredito que as provocações trazidas aqui não se esgotarão, nem se reduzirão aos limites destas páginas, mas que estimularão o surgimento de novas indagações e discussões, principalmente no que se refere ao trabalho docente.

Por isso, convido o leitor a mergulhar nos pressupostos deste trabalho e apropriar-se das reflexões aqui iniciadas, a fim repensar os processos educativos e a prática docente atualmente instaurada nas escolas, ressignificando-os para uma abordagem crítica e transformadora da educação.

## 2 A REFLEXÃO CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.

(BRECHT, *online*, s.d)<sup>10</sup>

O pensamento de Brecht traduz um sentimento semelhante ao que é em mim provocado ao investigar a prática do professor: uma inquietação diante das contradições da escola, um desejo pela mudança e a certeza de que, mesmo em meio ao caos, ela é possível. E, paradoxalmente, a esperança da transformação é continuamente renovada cada vez que os problemas se manifestam, pois, juntamente com eles, vem à tona a possibilidade de desmascarar a realidade e descortinar os conflitos e interesses que estão por trás das aparências. Mas esta passagem do desconhecido para o conhecido, da dúvida para a certeza, da inércia para a mudança, não acontece voluntariamente. É um processo de longo prazo que se realiza diante de um esforço coletivo pela busca, pelo questionamento, pelo diálogo, pela confrontação e pela superação.

O sentido da educação é a mudança, mas a concretização desta requer um compromisso dos indivíduos que dela fazem parte, em especial os professores. É sobre esse professor que reflete a sua prática, se implica nos problemas da coletividade e se compromete com a mudança que abordarei neste capítulo. O professor crítico-reflexivo, na verdade, vai além desses atributos, pois não se trata apenas de um perfil profissional. É um conceito amplo que foi historicamente construído, criticado, reelaborado e que não se esgota, pois deve ser continuamente ressignificado e reinterpretado nos diferentes contextos espaciais e temporais.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://migre.me/hJdtT>>. Acesso em: 25 set 2013.

O objetivo deste capítulo é compreender o que é e como ocorre a reflexão no trabalho docente a partir de uma análise da prática sob uma perspectiva crítica, bem como da epistemologia que a ampara. Para tanto, buscarei fazer uma articulação dos processos reflexivos do professor com a concepção histórico-crítica da educação, propondo o desenvolvimento de uma prática engajada politicamente e comprometida com a transformação social.

Farei aqui, portanto, uma breve discussão acerca das bases epistemológicas que sustentam a atividade docente, uma ilustração do caminho teórico percorrido na construção do conceito de **professor reflexivo**, bem como o processo de construção do pensamento reflexivo até a introdução da perspectiva da crítica na reflexão que culminou na ideia de **professor crítico-reflexivo**. Para isso, apropriei-me da produção de diversos autores, dentre eles: Dewey (1979), Schön (2000), Giroux (1997), Contreras (2012), Pimenta e Ghedin (2012), Alarcão (2011), etc. E para discorrer sobre a abordagem crítica na ação reflexiva optei por amparar este estudo sob as bases da pedagogia crítica, com alguns postulados de Freire (2011a e 2011b) e, mais especificamente, da **pedagogia histórico-crítica** sob a égide dos autores: Saviani (2009 e 2012) e Gasparin (2012).

## 2.1 POR UMA PEDAGOGIA CRÍTICA: SITUANDO O PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

A prática pedagógica de grande parte das escolas não possui raízes teóricas profundas. O trabalho do professor, na maioria das vezes, não possui um respaldo teórico que dê conta de sustentar os processos de ensino e aprendizagem e os problemas advindos deles. Isso porque o professorado, fugindo da responsabilidade de se comprometer com as exigências de um determinado método, opta pelo ecletismo, misturando em sua prática várias técnicas pedagógicas – muitas vezes, contraditórias – e transformam a sua

metodologia numa sopa de tendências na qual o sabor que acaba prevalecendo é o do tradicionalismo.

Conforme lembram Gasparin e Petenucci (s.d)<sup>11</sup> muitos educadores “não conseguem discernir o que é uma teoria de aprendizagem, qual a concepção desta, e qual método esta propõe. Quando questionados sobre a filosofia da escola, estes não sabem o que responder”. Esse fato nos alerta para o perigo de se acreditar no discurso massivo que tenta nos convencer que as práticas educativas propostas nas atuais políticas públicas da educação são contextualizadas e fundamentadas numa perspectiva de educação para a mudança.

Frente a esses aspectos, surgem alguns questionamentos: como pode o professor ter uma atuação consciente dentro da escola se o trabalho dele não está comprometido nem fidelizado a uma filosofia, um método e uma teoria pedagógica? E quando está, tal filosofia, método ou teoria prega verdadeiramente por uma educação com vistas à emancipação e à transformação social?

A proposta de se formar professores críticos e reflexivos exige o mínimo de conhecimento filosófico-pedagógico e o mínimo de consciência política por parte destes. A criticidade e a reflexividade estão intrinsecamente atreladas a uma conscientização dos condicionantes histórico-sociais e a sua interferência determinante na educação, bem como na capacidade de transformar a sociedade através desta. Isso é o que advoga a pedagogia histórico-crítica que é reconhecida pela sua contribuição à educação, mas ainda é pouco aplicada nas escolas. A proposta de abordagem deste capítulo é evidenciar como essa perspectiva pode auxiliar na compreensão da prática desse profissional crítico-reflexivo que se quer investigar.

A concepção histórico-crítica da educação, buscando a superação das teorias não-críticas e das crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2012), denuncia a articulação mecanicista entre educação e sociedade, e a ausência de uma

---

<sup>11</sup> GASPARIN, João L. e PETENUCCI, Maria C. Pedagogia Histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 15 set 2013.

perspectiva historicizadora nessas teorias, propondo uma compreensão da educação a partir dos condicionantes sociais. Conforme explica Saviani,

[...] a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica (2012, p. 86).

Dessa forma, em contraposição à ingenuidade e ao idealismo da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, Saviani (2009) propõe uma pedagogia por ele intitulada de “revolucionária”. Revolucionária porque é crítica e instaura-se a serviço da busca de uma igualdade real (não apenas formal) entre os homens. Essa pedagogia, abstendo-se de entender a educação meramente como determinante das transformações sociais, ou, ao contrário, como determinada por elas, compreende que a educação relaciona-se dialeticamente com a sociedade.

O que justifica a escolha dessa perspectiva teórica neste trabalho é justamente a visão dialética<sup>12</sup> entre educação e sociedade e esse caráter revolucionário que nos convoca não somente à reflexão, mas também à ação. Partindo da concepção de que a sociedade é formada por classes que possuem interesses divergentes, a abordagem histórico-crítica diferencia-se das existentes até então por propor um método que coloca a educação a serviço dos interesses das classes populares e, por conseguinte, contraria as aspirações das classes dominantes; condição esta que só será efetivada a partir de uma postura dissensual e não, consensual.

Para tanto, o trabalho docente precisa estar comprometido com algo que vai além dos objetivos mais imediatos do ensinar e do aprender. Se concebermos o processo educativo como “a passagem da desigualdade à igualdade” (SAVIANI,

---

<sup>12</sup> Como o termo “dialética” remete a diferentes interpretações, cabe aqui explicitar sobre qual acepção tomei essa palavra. Fundamentada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, a dialética é aqui entendida como “a teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico” (SAVIANI, 2012, p. 75).

2009, p.70), é necessário também admitirmos a desigualdade como uma igualdade possível através da mediação da educação. E é aí que reside a finalidade do processo educativo – e subjacente a ele, o objetivo do trabalho docente – “articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade” (SAVIANI, 2009, p. 71).

Entendo, porém, que para se chegar a esse fim, é preciso superar a visão mecanicista e a-histórica impressa nas tendências pedagógicas mais tradicionais – mas que ainda manifestam-se nas práticas educativas dos dias de hoje – e adotar uma postura crítica e dialética que considere os aspectos histórico-objetivos do ensino. Entender a educação numa perspectiva dialética significa compreender que não só a sociedade determina a educação, mas também, que a educação reage à sociedade interferindo sobre ela e modificando-a. E é aí que se instala o potencial transformador dos processos educativos.

Por outro lado, ao se considerar a natureza política da educação, é necessário não se perder de vista a essência do ato educativo, entendendo que, apesar de indissolúveis, a educação e a política são distintas e suas finalidades dispõem de relativa contradição. Compreendo, então, que a consciência dessa contradição inerente à questão educacional é um fator decisivo na construção de uma pedagogia crítica. A escola que, durante muito tempo, contribuiu para legitimar a sociedade capitalista e perpetuar a dominação burguesa, passou a socializar os meios de produção – entre eles o saber –, popularizando o conhecimento e – em oposição ao que se pretendia – contrariando os interesses da própria burguesia. Daí advém as tentativas de esvaziar o sentido da escola e minimizar a sua importância<sup>13</sup>. Quanto à contradição da escola, Saviani afirma que:

A ambiguidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social. E a clareza disso é que traduz o sentido crítico da pedagogia. Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante destas contradições e

---

<sup>13</sup> Conforme imprimia as propostas de desescolarização de Illich (1985) que afirmava que a escola era desnecessária e, até mesmo, prejudicial, com a justificativa de que há muitas formas de educar e a escola não é a única, muito menos a principal.

desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (2012, p. 86)

Desenvolver uma visão crítica da escola e da ação humana sobre ela implica em transcender os limites do espaço escolar. É estar imerso na escola e, ao mesmo tempo, distanciar-se dela para refleti-la e transformá-la. É necessário, então, “sair” da escola para “entrar” nela, pois, como já advertia Freire<sup>14</sup>, “somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo [...], somente este é capaz, por tudo isso de comprometer-se [...]” (2011b, p. 19-20).

O homem, enquanto um ser cuja vocação ontológica é a de ser sujeito e não objeto (FREIRE, 2011a), constrói sua essência a partir da sua capacidade de atuar, refletir e transformar o meio em que vive – ao contrário dos animais. Essa relação homem-mundo produz e condiciona a ação e a reflexão, singularizando a maneira humana de existir e o transformando num ser da práxis. Compreendo que essa postura implica, inevitavelmente, no conhecimento da realidade; não num conhecimento baseado no tecnicismo e no formalismo, visto que estes conduzem à alienação, mas num conhecimento crítico que permita ver o homem na sua totalidade e inteireza. Segundo Freire,

não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a

---

<sup>14</sup> Freire (2011a e 2011b) será referenciado aqui neste trabalho, devido ao reconhecimento da contribuição de seus estudos na construção de uma pedagogia crítica. Apesar de Saviani conceber a educação popular proposta por Paulo Freire como uma das “tentativas de constituição de uma espécie de ‘escola nova popular’” (2009, p.61) – e, por isso, a crítica feita à escola nova recai também sobre a educação popular, já que Saviani (2009) considera que esta estaria dentro daquela – ambas serão tratadas aqui neste trabalho como complementares, haja vista que elas possuem mais aproximações do que distanciamentos. Tanto a pedagogia histórico-crítica como a educação popular de Paulo Freire reconhecem o protagonismo histórico das classes populares, negam a neutralidade do conhecimento e da educação, opõem-se à exclusão e seus mecanismos reais e simbólicos e admitem o caráter essencialmente político da educação, defendendo uma postura crítica do professor em relação à sua prática.

totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário (2011b, p. 26).

Nesse sentido é que Freire (2011b) alerta que o compromisso firmado pelos profissionais – sejam eles educadores ou não – envolve a ação e a reflexão sobre a realidade que, por sua vez, exige um conhecimento sobre esta que gradativamente substitua essa visão ingênua por uma visão crítica.

O professor, portanto, que busca enxergar a educação para além da superfície e imprimir uma prática consciente e libertadora, precisa abdicar de uma postura de neutralidade e engajar-se numa ação-reflexão político-emancipatória que extrapole os muros da sala de aula e atinja o contexto sócio-econômico-político-cultural mais amplo. É nesse sentido que a construção e a assunção de uma pedagogia crítica torna-se fundamental nos processos reflexivos da escola: pela necessidade de entender que a reflexão, principalmente quando realizada pelo docente, deve direcionar-se em favor de uma consciência de que esses indivíduos são sujeitos concretos resultantes de uma construção histórico-social e, ao mesmo tempo, determinam esta. Somente assim, perceberão o potencial transformador das suas ações na escola.

## 2.2 DA RACIONALIDADE TÉCNICA À RACIONALIDADE PRÁTICA: CONSTRUINDO UMA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE

Para compreender melhor qual o lugar desse profissional crítico-reflexivo que estamos buscando, é importante discutir brevemente as bases teórico-epistemológicas que apoiam a prática do professor, a partir de um entendimento que vai além do “o quê” e do “como” ensinar. Refletir sobre as epistemologias que fundamentam a ação do professor nos oferece um suporte mais sólido e profundo

que nos direcionará para a construção de uma racionalidade pedagógica<sup>15</sup> e para a compreensão dessa tarefa crítico-reflexiva.

É preciso lembrar que o paradigma da **racionalidade técnica**, que serviu de referência para a educação ao longo do século XX, é entendido como uma concepção epistemológica herdada do positivismo, segundo a qual, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, reconhecendo-se uma hierarquia nos níveis de conhecimento e um processo lógico de derivação entre eles (PEREZ GÓMEZ, 1998).

A concepção “produtiva”<sup>16</sup> de ensino, proposto pelo modelo da racionalidade técnica, reduzia o trabalho do professor à mera aplicação de técnicas e de conhecimentos teóricos previamente definidos. Dentro dessa perspectiva, os professores são concebidos como *experts* do ensino que apenas aplicam as técnicas, mas não são capazes de criá-las. Dessa forma, observa-se um distanciamento entre pesquisadores e professores e uma relação hierárquica que sobrepõe os primeiros em detrimento dos segundos.

Além disso, os docentes que compreendem que sua atuação limita-se à utilização de métodos e técnicas predeterminadas na resolução dos problemas, incorrem no erro de resistir a qualquer circunstância que ultrapasse os limites do seu contexto mais imediato. Evitam, portanto, avaliar o processo educativo sob um olhar mais amplo desprezando o caráter social da sua atuação. A assunção dessa condição de especialista técnico, na qual se reduzem suas competências profissionais, configura-se, em certa medida, numa zona de conforto que garante ao professor a “segurança” de atuar somente dentro do conhecido e não se aventurar na instabilidade e na complexidade de um trabalho comprometido com as questões políticas e sociais.

Portanto, a rigidez dessa perspectiva positivista não contempla o imprevisível, não considera os dilemas e as situações de conflito que não foram

---

<sup>15</sup> Racionalidade pedagógica é aqui entendida como o conjunto de saberes (construtos sociais produzidos pela reflexão) que o professor constrói e articula continuamente acerca das categorias centrais do seu trabalho docente (THERRIEN E CARVALHO, 2009, p. 130).

<sup>16</sup> Isso significa “entender o ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados ou **produtos** predeterminados” (CONTRERAS, 2012, p.107) [grifo meu].

esperadas dentro do sistema engessado de aplicação de regras para alcançar determinados resultados. Como expressa Contreras, “em uma sala de aula acontecem muito mais coisas do que se poderia prever e manipular em um esquema de relação entre ações educativas e efeitos pretendidos” (2012, p.114-115). A prática docente pressupõe o enfrentamento de inúmeros problemas que advêm de uma multiplicidade de fatores que extrapolam o âmbito pedagógico e que exigem do profissional um olhar singular e uma intervenção apropriada para cada contexto, na qual a simples utilização de um conhecimento especializado não dá conta.

O reducionismo da prática profissional na perspectiva da técnica se expressa também através da sua “despolitização”, já que a discussão acerca dos objetivos da ação educativa e a definição das práticas pedagógicas são limitadas ao debate científico do qual o professor não faz parte. A política educacional acaba por ficar de fora do trabalho técnico do professor e esse, por sua vez, simplesmente, aplica os procedimentos oficiais e utilizam os recursos para alcançar os objetivos traçados pelo poder público.

Tal modelo epistemológico que separa teoria e prática, conteúdo e forma, ensino e pesquisa, reflexão e ação, ou seja, que separa quem planeja e quem executa (RODRIGUES, 2005), é sustentado através do controle burocrático do trabalho do professor, desconsiderando o caráter histórico e político do processo educativo e desprezando as contradições existentes na realidade social. Nesse cenário, refletir, historicizar e questionar são ações que ameaçam as práticas mecânicas e autoritárias, e põem em risco o controle do processo educativo.

Dessa forma, há de se recuperar o caráter reflexivo da prática profissional a fim de se restaurar aquelas competências perdidas no âmbito da racionalidade técnica, de forma que se possa compreender a prática não com uma acepção técnica, mas “artística”. A perspectiva “artística” do trabalho docente (prática criativa) atinge justamente os elementos que não são alcançados pela perspectiva da técnica (prática reprodutiva). Sobre esse aspecto, Contreras chama a atenção para a importância da

[...] atuação artística ser entendida como prática humana, produto da meditação, da bagagem pessoal, da experimentação com as situações, da reflexão na prática, da intenção que se expressa como qualidades que guiam a busca e não como resultados antecipados (2012, p.125).

Essa atitude reflexiva que advém de uma atuação artística (e vice-versa) é típica do modelo da **racionalidade prática**<sup>17</sup> que considera a prática do professor como geradora de conhecimento e como mobilizadora de pensamentos. Nesse modelo, o professor é o elemento essencial para todo e qualquer processo de mudança.

Nessa nova epistemologia, que caracteriza a prática como um campo aplicação de teorias e de produção de saberes próprios (SCHÖN, 2000), compreende-se que a análise das atividades docentes partem da prática, bem como a elaboração de suas teorias pelos professores. A ênfase, portanto, recai sobre a aprendizagem profissional através do fazer e sobre o estudo do talento artístico profissional, em oposição à aprendizagem das soluções técnicas para a resolução de problemas, proposta pela racionalidade técnica.

O termo “talento artístico profissional” é usado por Schön (2000, p. 29) em referência “aos tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas.” Considerando a existência de zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores, que escapam dos olhos da racionalidade técnica – o talento artístico torna-se um componente essencial da competência profissional que confere uma forte sensação de mistério e magia naqueles que produzem grandes performances (SCHÖN, 2000).

Entendo que a prática pedagógica frente às situações de incerteza exigem pesquisa, reflexão e deliberação para que o professor escolha o procedimento adequado para superar o problema. Para tanto, é necessário que se conheça os diferentes elementos que interferem na tarefa docente e quais as possibilidades de ação, de forma a confrontá-los com os objetivos que se pretende e analisar os pontos positivos e negativos de cada alternativa a seguir.

---

<sup>17</sup> Segundo estudo feito por Rodrigues (2005), a emergência do paradigma da prática no Brasil situa-se no final da década de oitenta e início de noventa, coincidindo com os movimentos de reformas educacionais.

Isso exige do docente um discernimento entre o caminho que se deve percorrer e aquele que não é adequado, bem como quais as consequências que cada ação, em cada contexto diferente, vai provocar. Tal condição só é conseguida através de um processo de reflexão da prática, no qual o profissional atua como um pesquisador tentando modelar um percurso teórico-prático especializado e não como um especialista que possui um comportamento já modelado.

A concepção epistemológica de Schön (2000), calcada numa racionalidade prática, é, portanto, uma visão construcionista da realidade, já que, diante das situações adversas surgidas na realização das atividades, o profissional é levado a construir situações práticas, diante da necessidade de reestruturar suas estratégias de ação, questionando, através da reflexão, os conhecimentos teóricos que ele já tinha e experimentando novas possibilidades de ação.

A epistemologia da prática, com base na reflexão inerente e decorrente da ação, revaloriza o conhecimento que deriva da prática e propõe aos profissionais não somente a execução habitual de teorias e procedimentos já explorados, mas também a criação de novos conhecimentos e novas estratégias de ação para a tarefa apresentada.

Por outro lado, conceber a construção do conhecimento profissional sob a perspectiva da prática – como originado dela e para ela – nos conduz ao risco de cair num pragmatismo que reduz o saber aos limites da prática e subjuga sua dimensão teórica. É necessário entender o processo reflexivo para além do espaço da técnica e reconhecer a relação dialética – e, por consequência, a simultaneidade e a indissociabilidade – entre a teoria e a prática.

Ao falar sobre a formação de professores, Ghedin sugere a substituição da epistemologia da prática para uma **epistemologia da práxis** e alerta que:

A pior das violências humanas é esta intencionalidade de separação da teoria da prática. É uma violência porque nela se rompe a possibilidade de manutenção da identidade humana consigo mesma. A identidade é cultural, social, política, econômica, religiosa. Mas há algo que é anterior a estas manifestações da identidade. Justamente aquela fundação ontológica da humanidade, isto é, a separação entre teoria e prática é uma

negação da identidade ontológica do ser humano porque, ao dicotomizar teoria e prática, simultaneamente, separa-se a reflexão da ação (2012, p.153-154).

Portanto, fica evidente a impossibilidade de se falar em prática reflexiva sem admitir que o saber docente é oriundo dessa unicidade entre teoria e prática e que é um produto de uma história de aprendizagens, experiências e sentidos dados à sua práxis. Conforme afirma Saviani, “se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer” (2012, p. 120). Dessa forma, refletir sobre o conhecimento que é construído com os alunos, sobre os caminhos para essa construção, bem como sobre seu posicionamento diante das questões sociais, políticas, econômicas e filosóficas inerentes ao ensino é imprescindível para a produção de uma saber fundado na práxis.

É nessa prática reflexiva contextualizada e historicamente situada que se estabelece o aspecto crítico do trabalho do professor. Ao ampliar os horizontes de sua reflexão, o professor recai sobre uma análise institucional que revela as contradições inerentes à escola e lhe permite problematizar suas ações mais cotidianas, posicionando-se criticamente sobre as idiosincrasias da instituição que afetam direta ou indiretamente o seu trabalho.

Porém, é nesse aspecto que reside uma das lacunas deixadas por Schön (2000). A abordagem desse autor peca por restringir-se a uma análise individual das práticas reflexivas dos profissionais e propõe uma transformação dessa prática apenas de forma imediata. Dessa forma, a epistemologia proposta por Schön (2000), apesar de não rejeitar o componente institucional da prática, apresenta um hiato, principalmente, por não propiciar uma investigação que nos leve à compreensão das perspectivas de análise das instituições e em que medida ocorre o questionamento dos limites destas, de modo a transformar não somente as situações que ocorrem dentro da escola, mas também as estruturas sociais mais amplas.

A adoção de uma abordagem crítico-reflexiva requer um compromisso coletivo com a emancipação, e isso não deduz apenas a conscientização

ideológica dos atenuantes histórico-político-sociais. Por isso, uma reflexão individual não dá conta de construir uma crítica sistematizada que reformule a teoria, problematize a prática e transforme a realidade, superando – ou, ao menos, minimizando – os conflitos e contradições da sociedade de classes.

Analisar a epistemologia da prática docente configura-se aqui como essencial na investigação de qual racionalidade e quais intencionalidades permeiam a ação do professor, pois, somente a partir desse entendimento, é possível compreender os caminhos para se chegar à condição crítico-reflexiva docente. Mesmo porque “não estamos diante de um problema exclusivamente prático, como quer o modelo tradicional de orientação pragmática, mas frente a uma questão eminentemente epistemológica” (GHEDIN, 2012, p. 150).

Um olhar para essa epistemologia nos permite revelar os saberes imbricados na prática docente e como os professores apropriam-se concretamente desses saberes, produzem, aplicam e transformam esses conhecimentos diante dos limites do seu trabalho. Trata-se de uma reflexão importante, pois nos permite analisar a essência do ato educativo e identificar novos horizontes para as práticas pedagógicas que viabilizem uma postura dialógica, questionadora e, principalmente, emancipatória, na construção de uma docência autenticamente consciente e autônoma, conforme aqui estou propondo.

### 2.3 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO REFLEXIVO

Para compreender a prática crítico-reflexiva é necessário que se entenda o que é essa reflexão, como ela é construída e qual lugar ela ocupa, principalmente, para não se cair na armadilha do reducionismo da expressão. À medida que o termo foi se popularizando, a complexidade de sua acepção foi cedendo espaço para a suposição de que o pensar com esmero seria reflexão. No entanto, se

concebermos o termo com a conotação em que ele foi cunhado inicialmente, entenderemos que essa reflexão vai além do simples ato de pensar.

Falar de professor reflexivo pode parecer *a priori* uma redundância por saber que a tarefa docente já pressupõe uma atividade reflexiva constante sem a qual o professor não garante os objetivos propostos pela escola. Aliás, a reflexão antecede a própria docência, já que é uma competência típica dos seres humanos e é através dela que, conforme afirma Libâneo (2012), encontramos nossa identidade e nossa singularidade, e é por ela que os seres identificam sua corporeidade, sua sociabilidade e sua historicidade. A reflexão, assim entendida, é a biologia do nosso estar no mundo que, ao romper com a normalidade das coisas, nos leva a uma compreensão “revolucionária” do que somos (LIBÂNEO, 2012).

O termo “reflexão”, por sua própria etimologia, é comumente atribuído a um ato de meditação, de introspeção e, por isso, em educação, muitas vezes, ele acaba sendo transportado apenas com essa conotação, dissociando-o, portanto, da ação do sujeito e das situações práticas.

O pensamento ou a reflexão, segundo Dewey<sup>18</sup>, “é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência” (1979, p.158). Dentro dessa perspectiva, o ato de refletir inicia-se numa situação externa e concreta que, por sua vez, induz a uma reação (pensar sobre a correlação entre a realidade e o pensamento) e define a ação futura do indivíduo. Assim, o professor reflexivo, conforme concepção de Dewey (1979), é aquele que, no confronto com uma situação problemática, analisa as condições interpretando os fatos observados (*dados*) e busca as soluções (*ideias*) para a resolução dos problemas encontrados.

Observa-se, então, que a essência da reflexividade está na relação entre o pensamento e a ação, entre o conhecimento e a prática. Nesses termos, o ato de

---

<sup>18</sup> Por reconhecer a contribuição da teoria de Dewey no entendimento acerca dos processos reflexivos e por entender que seus pressupostos foram a base para os estudos posteriores sobre o tema, é que este autor está sendo aqui referenciado. Porém, não há uma intenção de explorar sua teoria, haja vista que, esta possui uma tendência escolanovista, contrapondo-se, em certa medida, às prerrogativas da pedagogia histórico-crítica que estou aqui defendendo.

refletir está intimamente ligado a uma experiência concreta. Entretanto, ao nos abstermos de uma visão positivista do pensar, reconhecemos que essa realidade não é pronta e acabada, ela é socialmente construída e visa uma apreensão tanto teórica quanto prática do real. Assim, a reflexão não encerra em si mesma, pois busca uma modificação da realidade e, simultaneamente, acaba também sendo modificada por ela.

O conceito trazido por Dewey (1979) contribui para compreendermos a reflexão para além do simples movimento introspectivo do pensar, mas foi em Schön (2000) que esse conceito ganhou um contorno mais amplo, principalmente, ao defender que o conhecimento não é somente produzido após a ação, mas também durante ela.

O entendimento acerca da reflexão, conforme foi abordado por Schön (2000), parte da análise de um tipo conhecimento que está presente na ação, que emerge no momento em que uma atividade é desempenhada. Quando um indivíduo executa uma tarefa que ele já domina, ele utiliza conhecimentos e estratégias rotineiras, de forma espontânea, sem ter consciência, muitas vezes, de quais procedimentos ele utilizou. Esse saber “tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede” (PIMENTA, 2012, p. 23) é o que Schön (2000) chama de *conhecimento na ação*. Trata-se de conhecimentos advindos de uma ação inteligente na qual, frequentemente, é revelada nossa incapacidade em descrevê-los. Isso porque “o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os ‘fatos’, os ‘procedimentos’ e as ‘teorias’ são estáticos” (SCHÖN, 2000, p. 31).

Por outro lado, quando algo inesperado acontece, o indivíduo, comumente, responde à situação refletindo sobre ela. Quando esse pensar ocorre no momento da própria ação, servindo, inclusive, para reconfigurá-la, afirma-se que o sujeito está fazendo uma *reflexão na ação*. Esse processo é descrito por Schön (2000) como um ato consciente – pelo menos em certa medida – que têm uma função crítica que gera um experimento imediato e possibilita o questionamento das estratégias e compreensões do *conhecimento na ação*. Sobre esse processo, o autor alerta que:

O que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é a sua imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos (SCHÖN, 2000, p.34).

Importa distinguir também a *reflexão na ação* da *reflexão sobre a ação* que, apesar de serem reconhecidas por Schön (2000) como similares, o pensar, em ambos os casos, não ocorre em momentos iguais. Enquanto que, no primeiro, a reflexão acontece no decorrer da ação – mesmo que ocorram pequenos instantes de distanciamento –, no segundo, realiza-se depois de findada a ação, quando analisamos a situação retrospectivamente.

O repertório de conhecimentos e experiências advindos do processo de *reflexão na ação*, por sua vez, não atende, em muitas ocasiões, a outras situações surgidas, exigindo que o sujeito busque, analise, contextualize e problematize cada conflito, necessitando fazer, inclusive, uma conexão com as teorias sobre o problema. Esse processo é chamado de *reflexão sobre a reflexão na ação*, o qual, além de proporcionar ao profissional a construção de uma forma pessoal de conhecer, auxilia na escolha de atitudes futuras, no entendimento da etiologia dos problemas que podem emergir e na descoberta de novas possibilidades para a solução desses problemas.

Transpondo as instâncias da reflexão aqui discutidas para o âmbito do trabalho do professor, fica evidente o quanto o distanciamento de uma perspectiva técnica e a aproximação de uma abordagem reflexiva podem contribuir para uma prática pedagógica mais criativa e autoral. A possibilidade do professor pensar sobre o seu fazer, intervir e construir o próprio conhecimento que guiará a sua prática, considerando a complexidade e a singularidade do contexto, abre inúmeras possibilidades para pensar a autonomia docente e destacar seu papel ativo no processo de construção dos seus saberes.

Entretanto, pensar a reflexão não é somente pensar como ela ocorre. O grande dilema que se coloca e que foi apontado pelos críticos de Schön é qual deve ser o conteúdo dessa reflexão, qual o conteúdo concreto que deve estar

presente no diálogo dos professores e que sustente um real comprometimento destes com os problemas políticos, econômicos e sociais da educação. Como alertou Contreras, “a dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça” (2012, p. 164).

Há também de se considerar que o protagonismo atribuído ao professor, dentro dessa perspectiva reflexiva, pode acarretar um processo de individualização que destaca o pensar/agir deste em detrimento do contexto em que ele está inserido. A ênfase dada ao professor não pode distanciá-lo da sua prática – estaria, assim, opondo-se ao que sugere a própria concepção de professor reflexivo – e por isso necessita que sua atuação não se dê apenas numa perspectiva reflexiva, mas também crítica.

A reflexão sobre a prática não dá conta de resolver todos os problemas que emergem dela. A experiência refletida não pode ser um fim em si mesma, pois, se assim o for, não nos levará a lugar algum. Por isso, é preciso conceber a prática não somente sob o viés da reflexão, mas também sob as bases de uma teoria crítica comprometida com a emancipação e com o desvelamento das estruturas de dominação presentes na sociedade que coloque o professor não somente como um agente de uma mudança na escola, mas que o leve a fazer parte – juntamente com outros agentes que possuem igual responsabilidade<sup>19</sup> – de um processo mais amplo de transformação social.

Reconheço que compreender a *reflexão na ação*, a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação* é importante para uma apropriação do “como” acontecem os processos reflexivos, entretanto entendo que somente o conhecimento advindo da prática, produzido pelo professor no contexto da sala de aula não dá conta de garantir uma ação efetivamente transformadora. Uma análise histórico-crítica deve ser incluída na reflexão docente, pois o homem é construído e significado historicamente e suas ações só podem ser explicadas a

---

<sup>19</sup> Baseado na crítica de Contreras (2012) quando afirmou que “a imagem habitual da reflexão como uma prática individual e a demanda de que os professores devem refletir mais sobre sua prática, nos leva a supor que é neles que recairá a responsabilidade de resolver os problemas educativos” (p. 152), compreendo aqui que o problema da “qualidade” da educação deve ser um compromisso de múltiplos sujeitos: alunos, professores, gestores, pais, comunidade, iniciativa privada, poder público, etc.

partir de um estudo sistematizado que faça uma correspondência teórico-prática. A supervalorização da prática pode apresentar-se como uma nova faceta da racionalidade técnica, daí a importância de uma abordagem crítica da reflexão.

## 2.4 A REFLEXÃO CRÍTICA DOCENTE

Uma das grandes contradições da escola reside, justamente, no fato desta, na maioria das vezes, propor um ensino para a transformação da sociedade, mas, contraditoriamente, não oferecer elementos para que tal condição se consolide. Se, por um lado, as pretensões do ensino voltam-se para a formação de um sujeito plural, consciente de sua função política e social, que se posicione criticamente e transforme o meio em que vive, a organização da escola e o trabalho do professor ainda estão estruturados – pelo menos de forma velada ou inconsciente – para negar esse papel.

Como tal contradição não é superada, o fracasso da escola em cumprir com seu objetivo é normalmente atribuído à figura do professor, que é tido como despreparado ou incapaz de formar esse cidadão tão idealmente descrito nas propostas pedagógicas governamentais. Essa situação torna-se, então, a justificativa para que os poderes públicos proponham métodos e programas que racionalizem a tarefa docente e controlem os caminhos percorridos pela escola.

O professor, por sua vez, diante da demanda de atender uma expectativa que extrapola os limites do seu contexto mais imediato e frente ao dilema de ter interesses e valores, muitas vezes, conflitantes com os da escola, submete-se às exigências institucionais e assume a mentalidade tecnocrática a ele imposta. Resta-lhe, portanto, reduzir o seu papel à resolução dos problemas da sua classe e, quando não conseguir, transferir a responsabilidade para outros sujeitos (alunos, pais, gestão, sociedade, etc.).

Presos a essa lógica paradoxal, o enfoque reflexivo do trabalho do professor, ou seja, seu referencial de análise, fica restrito às situações da sua rotina na sala, ao processo de aprendizagem do aluno, às suas técnicas de ensino, etc., levando-o a abdicar de uma reflexão das causas e das implicações da sua ação sob os aspectos que ultrapassam a escola. Seguindo esse mesmo pensamento, Contreras afirma que:

A reflexão dos docentes, deixada a seu próprio curso, pode se encontrar impedida de ir além de seus próprios limites, isto é, de ir além da experiência e dos círculos viciosos nos quais se encontra atada. Sua reflexão não os levaria a analisar sua experiência como condicionada por fatores estruturais, ou sua mentalidade como dependente do contexto da própria cultura e socialização profissionais (2012, p. 172).

É nesse sentido que reside a necessidade de uma teoria crítica capaz de impulsionar um pensamento e um posicionamento crítico no professor de modo que sua condição reflexiva seja a base para uma prática emancipatória. É preciso fomentar na escola uma reflexão crítica que incentive a participação dos professores em atividades sociais e a construção de um pensamento voltado para a coletividade, de modo que eles possam explorar a natureza social e histórica da sua prática.

A discussão em torno da reflexão na docência, inevitavelmente, remete-nos a um importante questionamento: a serviço de quais interesses a reflexão do professor é realizada? A resposta a essa pergunta só é possível de ser dada a partir de uma abordagem crítica que analise as bases filosóficas, sociais e políticas, nas quais está assentada a prática do professor, e que investigue a ideologia que está por trás do currículo e das práticas de ensino. Pois, parafraseando Horkheimer, “uma grande verdade quer ser criticada, não venerada” (1990, p. 170).

Se o sentido da reflexão é a mudança, o processo reflexivo que não a gera, por consequência, perde a sua razão de ser. A reflexão docente, portanto, precisa estar vinculada à ação e ao contexto institucional e social, de forma que se

configure numa reflexão concreta e historicamente situada, e isso exige um trabalho intelectual do professor.

Quanto a esse aspecto, foi imprescindível a contribuição de Giroux (1997) quando, ao conceber a escola como “esferas públicas democráticas”<sup>20</sup>, apontou o papel dos professores como “intelectuais transformadores”. Segundo ele, o

[...] essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado, quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e a ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta (GIROUX, 1997, p. 163).

Ao propor uma ampliação do pensar reflexivo do professor para outras esferas que estão além da escola, mas se refletem nela, Giroux (1997) alerta que, para se chegar a tal fim, os professores precisarão transformar a natureza das suas condições de trabalho e criar a ideologia e a estrutura necessárias para trabalharem juntamente com os alunos na construção do currículo e de uma nova visão emancipadora da sociedade. Além disso, o autor propõe a formação de alianças entre os docentes e entre eles e a comunidade, construindo outras formas de relações sociais – que não sejam somente as sindicais – e desfaça a estrutura celular ainda presente no ensino (GIROUX, 1997).

O que observo, ao investigar o pensamento crítico enquanto um componente essencial da reflexão, é o que, talvez, seja o cerne da reflexão crítica: a evidência de que a análise da relação simbiótica entre teoria e prática e a contextualização dessa relação dentro do sistema de interesses e valores

---

<sup>20</sup> Encarar as escolas como “esferas públicas democráticas” significa para Giroux (1997) considerar as escolas como lugares públicos dedicados ao fortalecimento do self e do social, onde o aprendizado do estudante é destinado à vivência de uma democracia autêntica através de uma investigação crítica que dignifica o diálogo significativo e a atividade humana. Nas escolas, concebidas como esferas públicas democráticas, os alunos conhecem os princípios da associação pública e da responsabilidade social. “Este discurso busca recuperar a ideia de democracia crítica como um movimento social que apoia a liberdade individual e a justiça social” (GIROUX, 1997, p. 28).

humanos possibilitam uma problematização da realidade (que não é dada, é construída histórica e culturalmente) que revela as contradições e as condições de opressão nela presentes e, por conseguinte, impulsiona os sujeitos para uma busca pela libertação das amarras do conservadorismo, do individualismo e do conformismo.

O fruto dessa reflexão crítica é um conhecimento<sup>21</sup> que deve ser continuamente colocado à prova. Deve ser contextualizado, questionado e transformado, mas isso somente ocorrerá se for reconhecida a natureza intelectual do trabalho do professor, em oposição à concepção puramente técnica e instrumental que o afasta da rotina de reflexão e deliberação. A reflexão crítica é, portanto, “libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não-questionados [...] e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um autoengano” (CONTRERAS, 2012, p. 181).

Refletir criticamente na escola é, portanto, explorar a natureza histórica e social dos fatos, questionando as estruturas institucionais e analisando os limites que essa estrutura impõe à prática docente. Tal proposta, por ter causas e consequências públicas, implica numa ação coletiva que exige uma organização dos sujeitos envolvidos na elaboração de uma atividade sistemática de crítica que os levem não somente a analisar o sentido social e político da sua prática, mas também a reconstruir a sua teoria e a sua ação na escola e na sociedade. A reflexão, sob esse prisma, vai além de uma atividade individualista da mente, pois pressupõe uma atividade social que se consolida a partir de um diálogo e um acordo coletivo.

Com essa discussão, noto o quanto é necessário promover entre os professores um posicionamento no qual eles questionem tudo aquilo que tinham como correto; que coloquem em dúvida todas as situações do seu contexto que consideram como “completas” ou “resolvidas” e que as envolvam num ininterrupto

---

<sup>21</sup> Dentro da abordagem crítica que está sendo proposta neste trabalho, o conhecimento deve ser ligado à questão do poder, conforme sugere Giroux (1997), que propõe que os professores questionem as pretensões desse conhecimento e à quais interesses eles servem, mesmo que esse conteúdo tenha sido legitimado por especialistas em currículo.

processo de problematização. Para atingirmos esse objetivo, sugiro aqui o caminho apontado por Contreras (2012) que, apoiando-se na proposta de Smyth (1991; 1992), organizou um processo que corresponde aos tipos de reflexão que os docentes deveriam realizar (ver *Figura 1*), que foi sintetizado num ciclo de quatro fases para o processo reflexivo:

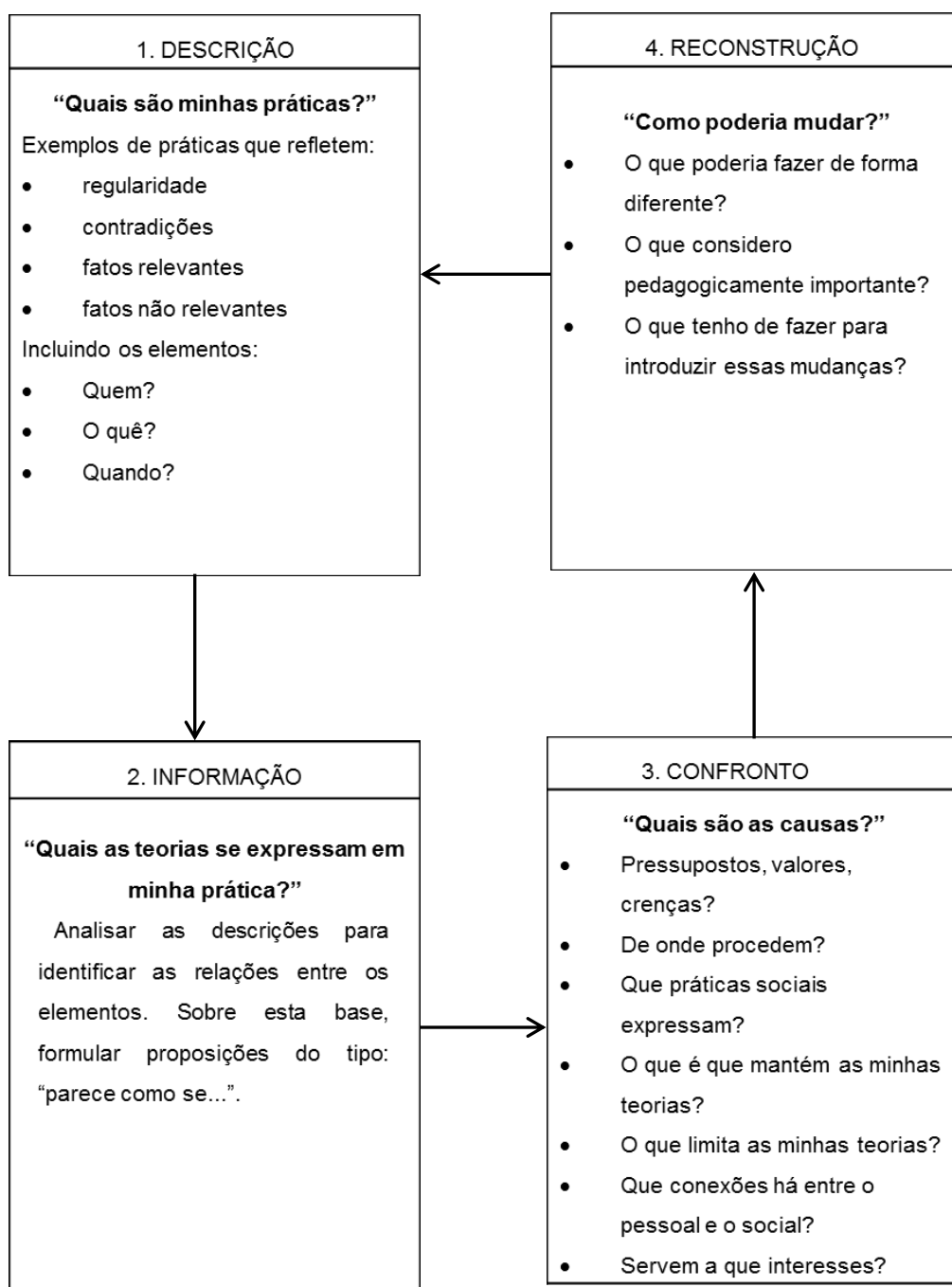


Fig 1: O processo de reflexão crítica da prática de ensino (SMYTH citado por CONTRERAS, 2012, p. 184)

Esse tipo de reflexão orienta o professor a fazer uma análise da sua prática, das teorias que a substanciam, das causas (atenuantes sociais, morais, políticos, etc.) e das possibilidades de mudança. O processo de reflexão crítica, portanto, consiste numa sistematização prática que orienta os professores quanto às possibilidades de interpretação da sua ação e da dinâmica social mais ampla, e favorece a identificação das dificuldades e das potencialidades da sua prática. E esta é uma estratégia possível na proposição de uma atitude reflexiva que promova não somente uma conscientização dos problemas que envolvem a prática, mas também uma confrontação dos valores educativos com os valores sociais dominantes.

É nesse sentido que a perspectiva da reflexão docente avança ao incluirmos o componente da crítica: a ideia de que a mera capacidade de reflexão não põe à prova os valores ideológicos e os modos de dominação e, muito menos, não leva a cabo uma transformação concreta da realidade. A reflexão crítica propõe a construção e a defesa de uma opção moral movida pelo interesse da emancipação individual e social que construa uma crítica sócio-histórica das práticas institucionais e questione os valores dominantes ainda introjetados na escola. E essa tarefa não se dará apenas com o desenvolvimento das capacidades reflexivas dos professores, mas a partir da assunção de um compromisso político claro que exponha as contradições presentes na escola e facilite uma articulação entre os diferentes atores sociais em prol da transformação dos processos educativos.

## 2.5 O PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO

Após enveredar pelos caminhos teóricos aqui percorridos, inevitavelmente emerge a pergunta: afinal, quem é o professor crítico-reflexivo? O compromisso aqui não será fornecer uma resposta pronta e acabada, haja vista que a própria condição crítico-reflexiva não encerra em si mesma. Mas, através de uma breve revisão do conceito e da sua contextualização no universo educacional, lançarei as bases para

que as discussões acerca da reflexão crítica na docência não se esgotem e sejam, talvez, o prenúncio de novas perspectivas sobre o tema.

A vasta bibliografia recorrente sobre o professor reflexivo, ao mesmo tempo em que evidenciou o amplo interesse da comunidade acadêmica e dos próprios docentes na perspectiva da reflexão, incitou uma preocupação com a demasiada popularidade do tema que, ao tornar-se corriqueiro, esvaziou-se do seu sentido original. A reflexão, conforme alertou Pimenta (2012), passou a ser confundida como adjetivo, atributo próprio do ser humano, desde o início dos anos 90, quando o termo “professor reflexivo” começou a se expandir no Brasil.

A discussão gerada em torno da perspectiva da reflexão, decerto, ganhou fertilidade e aceitação ao opor-se ao tecnicismo das práticas pedagógicas, que atribuía um sentido instrumental à ação docente, e ao propor uma nova racionalidade fundada na valorização da prática e no conhecimento advindo dela. Em contrapartida, a massificação do uso da expressão “professor reflexivo” acabou contribuindo, conforme alertou Contreras, para que a mentalidade instrumental e técnica do ensino encontrasse outra forma de aceitação, “escondendo seu estilo frio e impositivo sob a roupagem, mais cálida e pessoal, da linguagem da reflexão” (2012, p. 152), colaborando, assim, para que a proposta do conceito fosse usada, muitas vezes, para fins contrários ao que se pretendia.

O deslumbramento inicial provocado pela ideia de “professor reflexivo” foi aos poucos cedendo lugar para uma crítica acentuada – Zeichner (1993), Tabachnick & Zeichner (1993), Smyth (1992), entre outros –, provocando uma desilusão que foi justificada por Alarcão a partir de três hipóteses por ela levantadas:

Colocaram-se as expectativas demasiado alto e pensou-se que esta conceptualização, tal como um pozinho mágico, resolveria todos os problemas de formação, de desenvolvimento e de valorização dos professores, incluindo a melhoria do seu prestígio social, das suas condições de trabalho e de remuneração. Além disso, creio que o conceito essencial que lhe subjaz – o conceito de reflexão – não foi compreendido na sua profundidade e pode ter redundado, em certos programas de formação, num mero *slogan a la mode*, mas destituído de sentido, perigo para o qual atempadamente alertei. Por fim, é necessário reconhecer as dificuldades pessoais e institucionais para pôr em ação, de uma forma sistemática e não

apenas pontual, programas de formação (inicial e contínua) de natureza reflexiva (2011, p. 46-47).

Evidentemente, concordo com tais suposições e com a postura de Alarcão (2011) quando revela que, mesmo diante do desgaste do tema, continua a acreditar nas potencialidades oferecidas pela proposta do professor reflexivo. Porém, minha sugestão é ir além acrescentando a necessidade de um enfoque crítico que redimensione a reflexão e amplie o horizonte de análise do professor para as esferas políticas, sociais, culturais e econômicas, que direta ou indiretamente condicionam a prática educativa e são condicionadas por ela. A partir desse entendimento, vale aqui destacar a necessidade de se preencher a lacuna deixada pela perspectiva inicial do professor reflexivo tal qual foi proposta por Schön (2000), que, mesmo reconhecendo o componente institucional da prática profissional, não teve como objetivo principal – ou, pelo menos, não deixou isso evidenciado – propor uma teoria que mobilizasse os profissionais para a transformação das instituições de ensino e, por conseguinte, da sociedade.

A concepção de professor crítico-reflexivo está pautada na ideia de uma intelectualização do trabalho docente dotada de uma intencionalidade que leva esse profissional a uma postura ativa na formulação dos objetivos de ensino e na construção dos saberes que amparam sua prática. Enquanto o conceito de professor reflexivo assumia um viés pragmático, a proposta de professor crítico-reflexivo dota de uma essência pragmático-reconstrucionista, que compreende a reflexão como uma atividade crítica voltada para a reconstrução social e para a análise das condições concretas das escolas. É nesse sentido que a ideia de professor crítico-reflexivo avança do que antes era uma prática considerada individualista e imediatista para a defesa de uma ação mais cooperada e mediata que oferece ao professor uma autoridade pública para lutar por sua emancipação pessoal e social.

Por outro lado, percebo que, ao criar a categoria “professor crítico-reflexivo”, podemos incorrer no erro de forjarmos uma identidade para o professor e padronizarmos um perfil convencionalizado pela sociedade acadêmica que, mais uma vez, institui os ditames de um saber por ela elaborado e por nós legitimado, e

desconsideramos as construções individuais e coletivas da identidade docente. Concordo com Pereira (2000) quando ele alerta que a construção de identidades pode significar a busca por um modelo de estabilidade e a cristalização de um padrão desejado, pois “a identidade é, nesse caso, uma configuração cristalizada, estereotipada de uma maneira de ser ou um ritmo determinado em responder às figuras demandadas” (PEREIRA, 2000, p. 37).

Considero, portanto, arriscada toda tentativa de homogeneizar ou classificar o professor como crítico-reflexivo ou qualquer outra nomenclatura – “prático-reflexivo” (SCHON); ou “professor-pesquisador” (STENHOUSE) ou “intelectual-crítico” (GIROUX), etc. Ao invés de tentar encaixar o professor numa fôrma, o que importa é que a essência da reflexividade crítica seja entendida e desenvolvida nas escolas, sempre respeitando as situações do contexto e o desejo do professor, pois compreendo que ninguém deve ser obrigado a ser crítico-reflexivo – já que isso transgride a liberdade e a autonomia imbuída na própria ideia de reflexão crítica –, porém todos devem ser estimulados a desenvolverem-se como tal.

Para fazermos uso da perspectiva crítica no trabalho docente, é importante que façamos também a “crítica da crítica”, por isso urge reconhecer os limites da própria perspectiva do professor crítico-reflexivo. A reflexão se dá a partir de um diálogo constante entre o indivíduo e seu contexto mediato e imediato através de um processo que, antes de ser individual, é coletivo, por isso é necessário, primeiramente, resgatar a origem histórica e social da prática educativa. Nesse contexto, considero que a pedagogia histórico-crítica nos fornece uma excelente contribuição no sentido de não somente ampliar os horizontes da reflexão docente, mas também propor uma alternativa concreta de ação para a efetivação desse intuito.

## 2.6 CONTEXTUALIZANDO A REFLEXÃO CRÍTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Influenciada pelos pressupostos do materialismo histórico, a pedagogia histórico-crítica foi optada neste trabalho em meio às demais teorias críticas devido à ênfase dada ao aspecto historicizante das relações sociais e da prática pedagógica, que considera a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação como própria do pensamento crítico e que contextualiza a escola dentro do desenvolvimento histórico da sociedade.

A proposta de professor reflexivo, principalmente por ter uma herança escolanovista, diverge, por certo, de alguns aspectos que são defendidos pela pedagogia histórico-crítica<sup>22</sup>. Todavia, reconheço aqui que a introdução da perspectiva crítica nos processos reflexivos representa uma possibilidade de aproximação à abordagem defendida por Saviani (2009) que, evidentemente, contribui no desenvolvimento desse profissional crítico que estamos buscando. Desse modo, farei aqui uma breve análise de como a perspectiva histórico-crítica da educação pode contribuir na assunção de um posicionamento crítico do professor e na construção de uma prática contra-hegemônica.

Considero que o grande ponto de aproximação entre a perspectiva da reflexão e a pedagogia histórico-crítica corresponde ao caminho percorrido no processo de ensino. Tanto o ponto de vista da reflexão explicada por Schön quanto o método proposto pela abordagem histórico-crítica consideram a prática como ponto de partida e como ponto de chegada desse processo, ou seja, inicia-se das demandas advindas da prática e “finalizam” através de uma nova prática que foi ressignificada pela reflexão.

---

<sup>22</sup> Um dos principais aspectos de discordância da pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani, e o movimento da escola nova é que ele considerava a pedagogia nova e a pedagogia tradicional ingênuas e idealistas, já que ambas compreendiam a escola como “redentora da humanidade”, ou seja, acreditavam que a mudança da sociedade aconteceria por meio da educação. Para Saviani, esta é uma forma invertida de ver a relação entre educação e estrutura social, já que, “de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado” (SAVIANI, 2012, p. 57). Uma visão unidirecional desses condicionantes, portanto, ignora seu caráter recíproco. Para Saviani, a educação é determinada pela sociedade, “mas essa determinação é recíproca – o que significa que o determinado reage sobre o determinante” (2012, p. 80).

Por outro lado, há de se considerar que a proposta de Saviani (2009) – e mais tarde, de Gasparin (2012), que instituiu uma didática para a pedagogia histórico-crítica – foi mais além no sentido em que Schön, ao falar do processo ação-reflexão-ação, referia-se a uma prática mais imediata, voltada para o labor do profissional – que, no caso, não era, especificamente, o professor. Enquanto isso, a prática sustentada pela abordagem histórico-crítica da educação envolve a prática social mais ampla que observa e compreende a realidade na sua totalidade e defende “o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico” (GASPARIN, 2012, p. 3).

O método proposto pela perspectiva histórico-crítica concebe os alunos e professores como agentes sociais, valorizando o diálogo existente entre ambos e entre eles e a cultura acumulada historicamente. Tal método reforça a vinculação dialética presente entre a educação e a sociedade e defende a prática social tanto como ponto de partida quanto como ponto de chegada do processo, conforme fica evidente nos passos do método histórico-crítico proposto por Saviani (2009): (i) *Prática social*: enquanto seres sociais diferentes, o professor e o aluno possuem práticas sociais diferentes. Se por um lado, a compreensão (conhecimento e experiência) do professor é *sintética* – já que se pressupõe haver nele certa articulação entre seu conhecimento e sua experiência –, a compreensão do aluno é *sincrética* – haja vista que, devido a sua própria condição de aluno, ainda não desenvolveu essa articulação; (ii) *Problematização*: consiste na identificação dos principais problemas advindos da prática social e o levantamento dos conhecimentos necessários à superação dos problemas; (iii) *Instrumentalização*: refere-se ao processo de apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à ponderação dos problemas identificados na prática social. Abdicando do sentido tecnicista que, por ventura, pudesse ser atribuído ao termo, Saviani destaca que a instrumentalização significa uma “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (2009, p.

64); (iv) *Catarse*: baseado na concepção de Gramsci (1978) sobre *catarse*<sup>23</sup>, essa fase consiste na “expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 2009, p. 64) que corresponde à incorporação dos instrumentos culturais que se tornaram recursos ativos para uma transformação social; (v) *Prática Social*: nesse momento, a prática não é mais compreendida pelo aluno de maneira sincrética. Da *síncrese* (“visão caótica do todo”), passa-se à *síntese* (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) colocando o aluno num patamar de “igualdade” com o professor, já que, supostamente, o primeiro alcançou um domínio da prática social tão consistente quanto do segundo.

A organização desse método foi, nas palavras de Saviani (2009), um esforço heurístico e didático que tinha como objetivo tornar claro – e viável – o pensamento histórico-crítico na prática pedagógica, mas não se trata apenas de passos ordenados cronologicamente e sim de momentos que são articulados num mesmo movimento no qual o peso e a duração são variáveis de acordo com as situações da prática.

A prática social, nesse processo, transforma-se qualitativamente através da mediação da ação pedagógica. A prática social inicial é, indiscutivelmente, diferente da prática social ao final de todo o processo crítico, e isso ocorre porque os indivíduos que participam dela também se modificam com ela. Trata-se, a meu ver, de uma compreensão sistematizada de um processo de mudança que envolve tanto os professores quanto os alunos, mas não se limita a modificá-los, pois seu contexto social é simultaneamente transformado junto com os sujeitos.

Dessa forma, conceber o professor como um intelectual crítico e reflexivo numa perspectiva histórico-crítica implica em compreender os vínculos da prática pedagógica deste com a prática social global, sem perder de vista a especificidade da educação. Significa problematizar a prática social de tal forma que se

---

<sup>23</sup> Gramsci conceitua *catarse* como a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53).

instrumentalizem professores e alunos por uma equalização dos problemas e, conseqüentemente, pela mudança.

A prática pedagógica calcada nessas cinco fases propostas por Saviani (2009) foi aqui ilustrada como forma de sugestão para a aplicação da pedagogia histórico-crítica na prática crítico-reflexiva do professor, haja vista que situar-se apenas no estudo das bases teóricas dessa perspectiva reduziria esse debate ao nível do discurso. O estudo da reflexão sem o direcionamento para um horizonte crítico torna a investigação da prática demasiadamente simplista e pode gerar uma apropriação generalizada dos processos reflexivos e ainda, esvaziada de sentido político.

Concordo com Demo (2011) quando afirmou que, se nós optarmos por sermos coerentes com qualquer proposta educativo-emancipatória, é necessário reconhecer que a dignidade do professor tem de ser uma elaboração própria, uma conquista própria, pois, “não faz sentido esperar pacotes emancipatórios, porque seriam presentes de grego e destruição prévia da chance libertadora” (DEMO, 2011, p. 87). Dessa forma, o objetivo aqui não é fornecer uma receita pronta ou um modelo metodológico acabado para a adoção de uma perspectiva crítica de ensino, mesmo porque cairíamos no mesmo erro das propostas pedagógicas tecnicistas. Trata-se sim de um caminho possível que deve ser estudado, contextualizado dentro das singularidades do espaço educativo e social que será aplicado e ressignificado a partir de uma reflexão crítica. O que proponho é que se faça também a crítica dessa perspectiva, pois a mera aceitação de métodos e procedimentos, mesmo que cunhados epistemologicamente numa visão crítica da realidade, constitui-se também numa forma de legitimar as práticas conservadoras.

Ao contrário, busquei aqui propor um direcionamento teórico-prático que amplie o horizonte de reflexão dos professores e lhes permitam assumir uma postura que supere o esvaziamento e a desvalorização da atividade docente. Num processo em que não somente o aluno é sujeito ativo, mas também o professor, importa que este último resgate sua autoestima e recupere sua posição enquanto

parte de um grupo socialmente organizado que tem o compromisso de contribuir para a transformação da sociedade.

### 3 O *WEBFÓLIO* NUMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA

Ficou aqui evidente que uma proposta de educação crítica tal qual explicitarei, cujo professor é aquele que reflete, problematiza e transforma sua realidade não pode estar apoiada sob as bases do tradicionalismo<sup>24</sup>. A evolução de uma racionalidade predominantemente técnica para outra racionalidade, que valoriza a práxis e considera o caráter político-social desta, nos permite avançar para a busca de estratégias de ação docente que coadunem com essa perspectiva epistemológica.

A proposta de reflexão crítica destaca o papel criador do professor, e este, por sua vez, imbuído de um pensamento questionador, problematizador e gerador de conhecimentos, requer estratégias de natureza metacognitiva compatíveis com a postura reflexiva a ele exigida. O *webfólio*, enquanto um tipo de portfólio potencialmente mais interativo e relacional, apresenta-se, nesse contexto, como uma alternativa eficaz na superação do tecnicismo ainda presente na educação e na proposição de uma pedagogia que estimula o pensamento dos sujeitos, possibilita a sua interlocução com os diferentes aspectos da realidade e viabiliza, em longo prazo, processos de transformação social.

A proposição do *webfólio* como estratégia para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica, cujos professores refletem autonomamente e intervêm na sua realidade de forma autoral, só é possível graças à “[...] coerência que essa estratégia [portfólio/*webfólio*] mantém com uma nova racionalidade subjacente ao paradigma crítico-reflexivo e ecológico na formação de profissionais [...]” (SÁ-CHAVES, 2005, p. 7), já que, através da nova racionalidade advinda da apropriação

---

<sup>24</sup> Não pretendo adotar uma postura rígida em contraposição à prática tradicional de ensino, pois reconheço sua validade num contexto histórico-político específico. Concordo com Elliot (citado por CONTRERAS, 2012, p. 144) ao afirmar que “[...] por meio da deliberação, as existências tradicionais de conhecimento evoluem em lugar de serem substituídas. Os professores que deliberam podem ser inovadores, mas não se limitam a descartar a sabedoria tradicional do passado.” Portanto, não proponho aqui a substituição do “velho” em detrimento do “novo” como se o primeiro fosse algo obsoleto passível de descarte, mas sim a ressignificação e a superação deste em relação ao último, tendo em vista os novos contextos e as novas perspectivas teórico-práticas que surgiram nas últimas décadas.

desse dispositivo, brota a possibilidade de superação da postura reprodutora e acrítica tão conhecida historicamente na escola.

Diante dessa possibilidade, surgem os seguintes questionamentos: quais são as contribuições do *webfólio* na constituição do professor crítico-reflexivo? De que forma essa estratégia pode estimular o pensamento e ação crítica e reflexiva do professor? A fim de responder esses questionamentos, pretendo, neste capítulo, apresentar e discutir o *webfólio* enquanto possibilidade para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva no educador.

Para tanto, tratarei de construir um pensamento teórico que nos permita entender o que é o *webfólio* e de que forma ele poderá contribuir no processo de ação-reflexão-ação docente. Dessa forma, abordarei as contribuições dadas por vários teóricos, a saber: Villas Boas (2012), Sá-Chaves (2000 e 2005), Alarcão (2011), Silva (2006), Andrade Filho (2011), Santos (2008), Souza (2006 e 2007), Ferreira (2010), entre outros. Partirei de um breve estudo do portfólio, sua contribuição no processo educativo e na formação reflexiva do professor para, posteriormente, contextualizar a discussão em torno do *webfólio* dentro dos processos tecnológicos contemporâneos e da atuação crítico-reflexiva do professor.

### 3.1 O PORTFÓLIO NA ATIVIDADE DOCENTE

Ao percorrer a bibliografia especializada, é notório o reconhecimento do portfólio enquanto uma eficaz estratégia de registro, reflexão e acompanhamento da prática pedagógica. Através dele, é possível fazer uma observação sistemática das ações da escola e viabilizar a articulação da trajetória trilhada com as construções teóricas do campo educacional. Além de permitir uma análise crítica da prática a partir de uma associação com a teoria – e posterior ressignificação desta –, o portfólio, atrelado a um método de produção colaborativa, atualização periódica e

construção/desconstrução/reconstrução intensiva do conhecimento, confere ao processo educativo uma dinamicidade e criticidade que lhe são peculiares.

Cotidianamente, o termo portfólio é usado para designar uma pasta de trabalho que os artistas geralmente usam para compilar sua coleção de melhores produções. Entretanto, quando transportado para o âmbito educacional, ultrapassa a ideia de ser um mero repositório de trabalhos, dando ao termo uma conotação mais ampla. O portfólio usado na escola constitui-se num registro das principais vivências do aluno, do professor e/ou da escola, com observações e comentários acerca de cada experiência, as quais contextualizam e germinam uma reflexão acerca dos avanços e dos percalços vivenciados no processo educativo.

O portfólio, que na grande maioria das vezes é utilizado pelo professor para acompanhar e avaliar individualmente o aluno, é conceituado por Villas Boas como “um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar o seu progresso” (2012, p.38). Segundo a autora, o uso do portfólio tem a vantagem de beneficiar qualquer tipo de aluno, fazendo com que suas experiências sejam conhecidas e valorizadas. Além disso, o portfólio revela a identidade dos alunos, suas capacidades e potencialidades, levando em consideração as experiências vividas por eles, também, fora da escola e fazendo com que tenham um sentimento de pertencimento quanto ao trabalho escolar (VILLAS BOAS, 2012).

Deslocando do aluno para o professor a perspectiva de apropriação do portfólio, notam-se benefícios semelhantes ao se perceber que, se incorporado como forma de autoavaliação docente, o portfólio possibilita a exposição do trabalho do professor declarando a sua identidade e oportunizando um exercício de análise das suas experiências dentro e fora da escola, levando-os a assumir a responsabilidade pelas escolhas e pelos caminhos percorridos. Nesta pesquisa, abordarei o portfólio/*webfólio*<sup>25</sup> sob essa perspectiva, já que o projeto é voltado para

---

<sup>25</sup> Em algumas ocasiões usarei a expressão “portfólio/*webfólio*” por levar em consideração os aspectos em comum que essas estratégias possuem. Tanto o portfólio quanto o *webfólio* constituem-se em dispositivos de registro de uma trajetória que revelam experiências vivenciadas possibilitando uma reflexão sobre estas e, por consequência, a instauração de mudanças. Por outro lado, apesar de reconhecer essa semelhança, tais estratégias não serão aqui tratadas como iguais, haja vista, o aspecto digital e *online* que os diferenciam e

a construção de um *webfólio* para a escola que apresente e divulgue as ações e pensamentos do professor.

Dessa forma, o portfólio, quando concebido como uma estratégia para a formação e desenvolvimento profissional do professor, é conceituado como “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (ALARCÃO, 2011, p. 60). Ao invés de revelar a trajetória individual de aprendizagem do aluno, essa perspectiva de apropriação do portfólio destaca a atuação do professor que o compõe, colocando-o numa posição de centralidade, mas sem subjugar o aluno, para o qual se destina o trabalho docente. O portfólio, portanto, permite que seja evidenciado o percurso do profissional, além de impulsionar este a refletir sobre essa trajetória e a reconstruir seus pensamentos, conhecimentos e ações.

O desafio lançado pelo portfólio – tanto como estratégia de avaliação do aluno como para a formação e desenvolvimento profissional do professor – é, portanto, de mudar o paradigma do professor, fazendo-o migrar de uma visão do produto para uma visão do processo, de uma postura impositiva para uma postura negociadora, de uma avaliação classificatória e excludente para uma avaliação formativa que concebe a atividade avaliativa como parte do processo de ensino-aprendizagem e não como algo que acontece depois dele. O grande diferencial do portfólio é o seu propósito de estimular a reflexão da prática através do registro e da escrita, permitindo ao professor uma compreensão mais fiel e detalhada da realidade.

O aspecto processual do portfólio – que inclusive justificou a criação do termo *processo-fólio* sugerido por Gardner (1995) – permite que, a partir de um pensamento reflexivo, o professor possa compreender e fazer intervenções na sua prática no tempo adequado. Trata-se de um contínuo processo de ação-reflexão-ação, pois, ao refletir sobre a sua prática no momento em que ele registra suas ações, é dada a chance de repensar os caminhos percorridos e construir em tempo

---

imprime uma nova configuração e uma nova dinâmica ao *webfólio* – aspecto que será tratado mais detalhadamente no decorrer deste trabalho.

hábil novas estratégias, modificando, por conseguinte, a prática pedagógica, o que provocará novas reflexões e novas inferências e garantirá que a reflexividade seja um processo contínuo e intermitente.

O portfólio, segundo Andrade Filho (2011), possibilita cinco ações para o trabalho pedagógico. São elas:

- 1) Organizar o trabalho pedagógico de uma maneira não fragmentada; 2) Pensar sobre o trabalho pedagógico, ou seja, refletir coletivamente sobre a ação; 3) Planejar e propor intervenções a partir do que se visualiza no portfólio, do que foi selecionado e catalogado; 4) Refletir sobre as intervenções propostas, a partir da: reflexão na ação, sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação e; 5) Reorientar o trabalho pedagógico fundamentado na teoria da educação, mudar o que foi constatado ou dar continuidade a um processo de mudança pela observação e a reflexão (ANDRADE FILHO, 2011, p. 41).

Nota-se que inúmeros são os benefícios do portfólio, principalmente, no que se refere aos processos de reflexão e mudança. Além de propiciar uma compreensão longitudinal – que permite analisar a evolução dos fatos – e multidimensional – que permite observar as diversas dimensões da prática pedagógica –, o portfólio, através de uma apropriação mais rica e esmiuçada da realidade, permite que a reflexão não fique restrita ao final do processo de ensino-aprendizagem, ao contrário, a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação* – tal qual abordada por Schön (2000) – através do portfólio, favorece um pensar contínuo sobre a prática e, conseqüentemente, uma intervenção constante sobre esta.

Por outro lado, vale lembrar que nas práticas pedagógicas das escolas é comum a adoção de estratégias sem a apropriada contextualização com a concepção de ensino e aprendizagem que elas carregam. Essa aplicação indiscriminada e esvaziada de sentido também acontece com o portfólio, conforme ressalta Hernandez (2000), que chama a atenção para o fato de que o uso do portfólio requer uma concepção de ensino e aprendizagem diferente da que é habitualmente praticada.

A incorporação do portfólio na escola vai além da mera utilização de um recurso, pois se trata de uma estratégia que exige um trabalho ancorado num entendimento do processo de ensino-aprendizagem que considere: (i) que o ensino não é tarefa exclusiva do professor; (ii) que o saber e a informação são dados dinâmicos e não são propriedades da escola; (iii) que a aprendizagem é construída processualmente e, portanto, sua avaliação deve dar-se no acompanhamento da trajetória do aluno e não na mensuração da quantidade de informações captadas num momento isolado do processo – como acontece com as avaliações formais.

Entretanto, a apropriação eficaz do portfólio pressupõe não somente uma proposta pedagógica coerente com a perspectiva de ação e reflexão exigida por essa estratégia, mas, principalmente, requer algumas habilidades e conhecimentos específicos do professor. Além de dominar o currículo e entender em profundidade o processo de ensino-aprendizagem, o professor deverá ter um comprometimento e disposição ao trabalho em grupo, pois estamos a falar de “uma metodologia que assenta na confiança mútua e na capacidade recíproca de intercompreensão, ou seja, na possibilidade de mútuo compromisso e de mútuo desenvolvimento” (SÁ-CHAVES, 2005, p. 10). Portanto, um esforço coletivo de implicação e comprometimento com um trabalho conjunto é essencial para o êxito dessa estratégia a nível institucional.

Fica evidenciado que a incorporação do portfólio na escola está vinculada ao reconhecimento do caráter evolutivo da aprendizagem e das práticas pedagógicas, na medida em que oferece uma visão global dos caminhos percorridos, permitindo, inclusive, uma confrontação entre os objetivos iniciais pretendidos no processo educativo – que devem estar explícitos no portfólio – com os resultados ao final do processo – tanto no que diz respeito à aprendizagem do aluno quanto no que se refere ao desenvolvimento profissional docente. Mas, por outro lado, devemos estar atentos às condições exigidas para a apropriação do portfólio para que o professor, através dele, imprima uma pedagogia compatível com a riqueza e a sofisticação dessa estratégia.

Conforme alertou Villas Boas (2012), é possível que os professores ofereçam resistência ao uso do portfólio por acreditarem que este é um método mais

trabalhoso. Segundo a autora, é presumível também que o portfólio seja considerado mais um modismo em educação se não estiver alicerçado numa fundamentação teórica sólida e se os pais e membros da escola não forem envolvidos nesse projeto (VILLAS BOAS, 2012). São perigos que podem surgir, mas que não anunciarão o fracasso do portfólio, se forem pensados e discutidos criticamente com vistas a uma incorporação contextualizada e consciente.

### 3.2 O PORTFÓLIO ENQUANTO ESPAÇO NARRATIVO DE REFLEXÃO

A narrativa, sendo um dos componentes constitutivos do portfólio, apresenta-se como um espaço potencialmente gerador da reflexão docente. Ao escrever sobre a sua atuação, o professor tem a oportunidade de pensar retrospectivamente acerca das suas vivências, analisar os caminhos percorridos, repensar as estratégias usadas e muitas vezes modificar seu olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem, reconstruindo os pensamentos e as atitudes vindouras.

Um portfólio reflexivo vai além da compilação de fotos, ações da escola ou atividades do aluno, pois incide sobre esse dispositivo o caráter narrativo dos registros que possibilita ao professor revelar aos outros e a si mesmo os mais diversos aspectos da sua prática e do seu pensamento. A narrativa “[...] desdobrará o percurso profissional, revelará filosofias e padrões de atuação, registrará aspectos conseguidos e aspectos a melhorar, constituirá um manancial de reflexão profissional a partilhar com os colegas.” (ALARCÃO, 2011, p. 58).

Narrar as vivências do cotidiano da sala de aula leva o professor a uma aprendizagem através da ação e da reflexão que se concretiza a partir da construção linguística possibilitada pela escrita. A rememoração das situações vividas, a organização do pensamento, a reconstrução mental dos eventos e a materialização do discurso através da escrita conduzem o professor a um nível mais elevado de reflexão, principalmente, porque a experiência propiciada pela narrativa o

leva a fazer conexões entre o conhecimento teórico e os saberes construídos na prática – e a partir dela. Pois, como ressaltou Tardif, a prática do professor “não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (2011, p. 234).

O potencial da narrativa nos processos reflexivos do professor é destacado por Zabalza (1994) ao reconhecer que, através da escrita, imprime-se na atuação docente outra racionalidade. Segundo o autor,

o próprio facto de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão (ZABALZA, 1994, p. 95).

Essa aprendizagem acontece quando o professor revisita seus conhecimentos prévios e relaciona-os com sua prática, à proporção em que vai, continuamente, relatando os seus fazeres docentes e questionando suas concepções acerca da prática pedagógica, numa reflexão que é construída a partir de um caminho de constante indagação.

Há também uma natureza autobiográfica presente nos diversos tipos de narrativas dos professores (diários de aula, diários de estágio, memórias, portfólios, etc.), na medida em que tais registros permitem que os profissionais produzam um processo introspectivo (autoconhecimento), retrospectivo (ordenação do passado) e prospectivo (visão de futuro) sobre sua vida pessoal e profissional, fazendo emergir acontecimentos que provocarão um pensamento reflexivo (SANTOS, 2008).

Dessa forma, além de o professor estabelecer um diálogo com o leitor das suas narrativas, ele constrói um diálogo consigo mesmo, permitindo-se rever continuamente seu “eu” a partir da “fala” dele próprio e do outro. Trata-se de uma

conversação na qual o professor, através da vinculação dos seus conhecimentos e experiências de vida com sua trajetória profissional, pode articular um processo individual e particular com um processo que, também, é coletivo e público.

Arriscaria afirmar que o prazer de dizer-se ou contar-se, e em alguns casos, o fato de dispor de uma escuta ou leitura atenta já por si contribui para que o indivíduo, aluno/professor inicie a reflexão sobre sua história e os processos formadores. O prazer de narrar-se favorece a constituição da memória pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar (CATANI, 2003, p. 29).

Em outras palavras, contar uma história em que o próprio sujeito está inserido, sabendo que haverá uma audiência que tomará conhecimento da sua experiência, provoca no professor uma satisfação pelo sentimento de pertencimento à prática pedagógica. Ao se debruçar sobre sua própria atuação e sistematizá-la através de uma narrativa, o professor sente-se um protagonista da sua história e constitui uma memória profissional que lhe permite compreender mais amplamente – e evolutivamente – a sua prática enquanto um ator/autor dela.

Portanto, posso inferir, tal qual fez Santos, que “a narração promove a reflexão” (2008, p. 212). Dessa forma, o portfólio, em si, não induz a uma reflexão, porém o processo de escrita e registro narrativo das experiências vividas, através de um movimento catártico, não somente descreve uma prática como também faz desabrochar sentimentos e emoções, provocando no professor um efeito terapêutico. A escrita vem marcada, mesmo que discretamente, por componentes emocionais que refletem alegria, desânimo, insegurança, motivação, incredulidade, etc.; sentimentos expressos que acabam por colocar a subjetividade do professor num patamar de significância no estudo da reflexão docente.

Nas narrativas, enquanto espaços em que os aspectos mais subjetivos dos profissionais emergem, os professores são reconhecidos como sujeitos ao trazer à tona em seus escritos as representações que eles fazem de si, dos outros e do seu cotidiano. O saber científico, nesses espaços, perde seu status privilegiado e passa a dividir a atenção com sentimentos, crenças e valores. Segundo Souza (2007), a

partir da centralização dos estudos e práticas de pesquisa na pessoa do professor, passou-se a valorizar os aspectos pessoal, profissional e organizacional da história desse sujeito e novos conceitos para a compreensão do trabalho docente surgiram a partir do reconhecimento da importância da subjetividade destes.

Entretanto, na tentativa de objetivação do subjetivo através da narrativa, é evidente que muitos aspectos se perdem, pois, por mais detalhista que seja a história contada, não há como dar conta de expressar as situações, os sentimentos e as aprendizagens na sua inteireza. O indivíduo e, no caso mais específico, o professor, ao identificar e interpretar suas vivências com os alunos, percebe na escrita uma incompletude, pois, além de eleger apenas as experiências mais significativas de sua prática, a própria linguagem escrita possui seus limites de expressão, pois não consegue abranger a totalidade do real e nem todos os aspectos a serem narrados são facilmente exprimíveis verbalmente.

Outro aspecto que emerge ao analisar as possibilidades da narrativa escrita é o potencial formador que esta possui. “A escrita narrativa tem um efeito formador por si só” (SOUZA, 2006, p. 60), não somente pela oportunidade de relatar experiências formadoras<sup>26</sup>, mas, principalmente, porque através da contação de episódios significativos da prática, o profissional evoca suas aprendizagens e vivências interpretando seu saber e seu fazer atual e dando novos sentidos a eles.

Conceber a experiência da escrita narrativa como componente de formação significa entender que narrar e escrever favorecem o exercício contínuo de reflexão das situações da prática e a construção de saberes advindos da materialização dos sentidos que são atribuídos à experiência. A escrita através do registro narrativo no portfólio possui, pois, um caráter formativo, na medida em que é um produto de reflexões que sistematiza as vivências do indivíduo e possibilita a superação de uma

---

<sup>26</sup> Ao usar essa expressão, tomo como base a concepção de Josso que entende que “o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência.” (2004, p. 48). Portanto, a experiência formadora vai muito além dos cursos de formação de professores, pois possui um sentido que abarca os valores, comportamentos, sentimentos e concepções construídas num dado contexto sócio-histórico e que compõem a identidade e a subjetividade do indivíduo.

apropriação superficial da realidade em direção a um conhecimento mais sólido e consistente desta.

Vale aqui trazer o argumento de Kelchtermans, que afirmou que “talvez a contribuição principal das abordagens narrativas e biográficas seja proporcionarem uma linguagem diferente que permite conceptualizar, discutir e questionar as dimensões não técnicas do ensino e do ser professor” (2009, p. 93). Em outras palavras, através das narrativas dos professores, questões morais, emocionais e políticas ganham espaço e reconhecimento enquanto aspectos imprescindíveis ao entendimento de como é essa prática docente e quem é esse professor que a constrói.

Entendo que o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva no professor parte inicialmente de uma compreensão interiorizada dos aspectos mais particulares do seu pensamento e ação e emerge para um entendimento dos precedentes contextuais da sua realidade, bem como das relações entre os aspectos subjetivos e objetivos da sua prática. E a narrativa presente no portfólio, num processo de autoformação, auxilia o desenvolvimento da reflexividade e criticidade docente, principalmente porque permite essa interlocução e o entendimento dos diferentes aspectos do pensamento e ação desses profissionais.

### 3.3 O PORTFÓLIO ENQUANTO ESPAÇO DE CRIAÇÃO E AUTORIA DOCENTE

A perspectiva de trabalho proposta pelo portfólio, como já foi aqui abordado, pressupõe a vinculação do trabalho docente com uma concepção de ensino e de aprendizagem que valorize a capacidade criativa do professor enquanto um profissional implicado que se posiciona criticamente e reconstrói continuamente sua existência. Somado a isso, o princípio da reflexão crítica possui estreita associação com o princípio da autoria, pois estamos a falar de um profissional que se (autor)iza

a descobrir, a criar, a modificar, e, portanto, que se inscreve como autor da sua própria história.

Parafrazeando Zabalza (2004) ao falar dos diários de aula, os professores, inscrevem-se em três posições que se integram e se complementam: a) a do **ator** (que participa das situações narradas); a do **narrador** (que conta como aconteceu cada experiência) e a do **pesquisador** (que investiga os problemas teórico-práticos advindos da experiência e busca respostas para a superação destes). Entretanto, ao abordar o portfólio/*webfólio* acrescento a essas posições, uma quarta: a do **autor**, que na busca de resolução dos problemas não previstos da sua prática, ele apropria-se criativamente dos conhecimentos e recursos disponíveis para propor soluções, criar novos caminhos e construir novos saberes que respondam à situação.

Compreendo que, através do portfólio, o profissional é movido por um “sentimento de autoria, a produzir conhecimento de si e para si, pois, a partir do processo autonarrativo, o sujeito está fazendo uma reconstituição de significados das experiências [...]” (DIAS, 2005, p.114). Através dos registros e dos sentidos que o professor dá à sua prática no portfólio, é possibilitada a ele a recriação das situações do cotidiano e a criação de novas histórias e novas experiências na sala de aula. Portanto, essa autoria aqui referida vai além dos processos de criação no portfólio, pois o professor não só constrói um documento; a partir das reflexões advindas desse trabalho, ele constrói também uma nova prática.

Além disso, vale lembrar que a simples criação não garante a autoria. Conforme salientou Orlandi,

não basta falar para ser autor. A assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor (2000, p. 76).

Ser autor exige muito mais do que criatividade e originalidade, pois a sua intervenção no mundo depende de como ele situa-se historicamente, culturalmente e socialmente no mundo. No caso específico do professor, a legitimação de sua autoria dá-se mediante a assunção do seu papel social na escola e isso exige um posicionamento, inclusive, político-ideológico e a manifestação dos seus interesses e convicções.

Andrade Filho fala que “ao escrever sobre a ação pedagógica os docentes estarão desenvolvendo a autoria e a autonomia, o que representa um movimento de tomada da intelectualidade e humanidade deste profissional [...]” (2011, p. 59). Isso porque ao professor é dada a oportunidade de construir o conhecimento orientador da sua prática, ao invés de simplesmente recebê-lo e aplicá-lo, e isso significa dar voz ao professor. O resgate da sua intelectualidade e humanidade evidencia o aspecto indissociável existente entre os processos de vida e desenvolvimento profissional e nos faz retomar a importância do caráter intelectual do trabalho docente.

Somado a isso, uma compreensão mais humanizada do professor contribui para aquilo que afirmou Sá-chaves: “Os portfólios, pelo que transportam e significam relativamente ao seu narrador/autor, (também) trazem gente dentro” (SÁ-CHAVES, 2005, p. 12-13) e, por esse aspecto, evocam o sentido de respeito pela singularidade e integridade do outro. Esse pensamento traduz o que se chama de *princípio da humanização* (SILVA, 2006), que coloca a dimensão humana num patamar elevado e defende o direito à diferença, possibilitando um processo de reflexão que valoriza as especificidades de cada trajetória.

Outro aspecto a se considerar é que a autoria viabilizada pelo portfólio confere ao professor um sentimento de controle do processo educativo, dando-lhe a sensação de poder pela criação e pelos novos rumos por ele traçados. Ele sente que está conduzindo e controlando a prática educativa, mas, por outro lado, pesa-lhe a responsabilidade pelos resultados desse processo. A sensação de que o professor está no comando das experiências vem acompanhada de um sentimento de responsabilidade que tira o professor de uma posição de vítima dos problemas da

prática educativa e o desloca para um lugar de assunção do seu papel e compromisso pelos rumos da escola.

Essa breve discussão em torno dos processos de autoria no portfólio é de suma importância neste trabalho, pois retoma a necessidade de superação de um trabalho essencialmente técnico do professor e reacende a importância de uma ação autônoma e criativa deste, já que estou a defender a formação de professores crítico-reflexivos na escola. A intenção aqui não foi buscar um aprofundamento teórico, mas pontuar a existência do componente autoral do portfólio e salientar que esse atributo é imprescindível para o desenvolvimento de uma postura crítica e emancipatória na docência, já que a perspectiva de educação para a mudança requer um professor que conduz e constrói sua vida e seu trabalho.

### 3.4 DO PORTFÓLIO AO WEBFÓLIO

Os novos espaços de interação e construção de saberes surgidos com a evolução tecnológica e o advento da internet vêm reconfigurando as relações sociais, as práticas educativas e, por conseguinte, o papel dos professores. Estratégias pedagógicas, a exemplo do portfólio, vêm sendo substituídas e/ou ressignificadas através de interfaces *online* que agregam valor às práticas já consagradas, atraindo os docentes, cada vez mais, para a incorporação dessas novas propostas de pensamento-ação.

Ao transpor os benefícios do portfólio para o atual contexto das transformações tecnológicas, o *webfólio* (assim como o *e-portfólio*<sup>27</sup>) emerge como

---

<sup>27</sup> O *e-portfólio*, também conhecido como portfólio digital, é um novo formato do portfólio tradicionalmente conhecido, sendo que, enquanto este último utiliza como suporte o papel e pastas para o arquivamento das produções, o *e-portfólio* é construído numa plataforma digital, a exemplo do CD-ROM. Enquanto isso, o *webfólio* diferencia-se dos demais por ser uma versão mais moderna, pois se acresce a este o caráter *online*, já que está organizado e disponível na *web*.

uma alternativa que confere maior agilidade e visibilidade às estratégias de registro e reflexão das práticas educativas.

Ainda em busca de uma conceituação, o *webfólio*, é compreendido como

um portfólio online, um registro minucioso de crescimento e amadurecimento intelectual, são páginas publicadas na internet e disponível para que outros internautas possam visitar as produções, registrando comentários, contribuindo para o enriquecimento da mesma e de seu autor, confirmando assim, o caráter inovador e democrático (TAVARES, s.d, *online*).

Utilizando geralmente uma plataforma *online* gratuita – como, por exemplo, o *blog* – o *webfólio* constitui-se de um manancial de informações e conversações em rede que, disposto em páginas indexadas da *web*, compõe a trajetória de um indivíduo, de um grupo ou de uma instituição. São espaços dialógicos alimentados periodicamente de informações compartilhadas e de conhecimentos construídos coletivamente, constituindo-se num potencial universo democrático de aprendizagem e reflexão.

Numa acepção semelhante e complementar, o *webfólio* é concebido como “um portfólio educacional em forma de hipertexto postado na *web*. É uma espécie de memorial onde se registra de forma qualificada o processo e o produto da aprendizagem” (DUVOISIN et al, s.d). Destaca-se aqui o aspecto hipertextual do *webfólio* que confere ao conhecimento construído nesse ambiente um caráter multisequencial<sup>28</sup> e não-fragmentado que desafia a lógica cartesiana e substitui a ideia de um saber objetivo, quantificável, pronto e irrevogável por um saber que é imensurável, continuamente construído e passível de questionamento e mudança.

O *webfólio* é, portanto, muito mais do que um portfólio numa plataforma digital, pois, graças aos recursos da internet, dispõe da espacialidade, da mobilidade e da temporalidade que são exigidas às atividades educativas permeadas pelas

---

<sup>28</sup> Adotei aqui a mesma expressão utilizada por Primo (2003) que opta em falar em multisequencialidade, ao invés da expressão “não-linearidade”, tão recorrente nos estudos acadêmicos sobre as TIC, por acreditar que o primeiro é mais adequado no estudo da estrutura interna do hipertexto digital, já que nele a sequência ainda existe, porém encontra-se multiplicada.

novas relações e interações do mundo contemporâneo. A diversidade de formato de textos e imagens, por exemplo, amplia o potencial comunicativo dessa estratégia e propõe uma nova forma de aprender e relacionar-se devido à sua riqueza de estímulos e às novas possibilidades artísticas desses espaços.

A convergência de diferentes mídias e a possibilidade de interlocução dos autores com os leitores conferem ao *webfólio* um dinamismo e uma interatividade que ultrapassam os limites impostos pelo modelo escolar vigente e propõem um espaço de aprendizagem mais ativo e relacional. Além de se estabelecer como um dispositivo<sup>29</sup> (FOUCAULT, 1997) de trocas entre as pessoas, o *webfólio* tem a vantagem de possibilitar o acompanhamento das atualizações em tempo real e em qualquer lugar, possibilitando que o tempo-espaço da sala de aula seja ampliado para outros momentos e outros lugares.

O *webfólio* pode ser, dessa forma, uma rica expressão da aprendizagem do aluno, do trabalho pedagógico e do desenvolvimento profissional docente, pois possui um valor agregado, graças às facilidades da internet e das interfaces comunicacionais que constituem esse dispositivo. Em comparação ao portfólio, por exemplo, o *webfólio* ganha um destaque por ser mais:

- **Convidativo, interativo e dinâmico:** pois o formato digital e os recursos multimídia oferecem novas configurações para a visualização de textos e imagens e para a interação com o conteúdo veiculado;
- **Econômico:** pois substitui o papel e impressões usados nos portfólios comuns pelos recursos das plataformas *online*, que geralmente são gratuitas;
- **Acessível:** pois a disponibilização dessa estratégia na internet torna o *webfólio* acessível não somente aos membros da escola, mas também a qualquer internauta interessado – diferentemente do portfólio convencional

---

<sup>29</sup> Dispositivo é uma rede que pode ser estabelecida entre elementos diferentes, tais como: o poder em relação a qualquer formação social; a relação entre fenômeno social e o sujeito; e a analogia entre discurso e a prática, as ideias e as ações, atitudes e comportamentos (FOUCAULT, 1997).

que normalmente tem apenas uma cópia que é revezada entre os pais, os alunos e os professores<sup>30</sup>.

- **Informativo:** pois a riqueza de informações presentes na *web* e o aspecto hipertextual dessas interfaces possibilitam o contato com diferentes tipos de informações, bem como o cruzamento das informações do *webfólio* com aquelas disponíveis na internet;
- **Democrático:** pois através da ferramenta de comentários e caixas de diálogos, a participação do público, não somente dos autores, é possibilitada. A expressão de opiniões e as contribuições dadas ao conteúdo postado, através desses recursos, permitem a interlocução de diferentes vozes, assim como a participação de um maior número de pessoas nessas interações;
- **Relacional:** a construção de saberes no *webfólio* é mais relacional, pois se apoia na efervescência de diálogos e conversações presentes nos ambientes *online*.

Por esses e outros aspectos, o *webfólio* apresenta-se como uma rica estratégia ao trabalho do professor, já que possibilita a criação de um ambiente educativo diferenciado e comprometido com as novas demandas trazidas com a emergência do computador e da internet. Mais do que isso, a apropriação do *webfólio* no trabalho do professor favorece um movimento contínuo de reflexão no que tange à prática pedagógica, pois, através do exercício de escrita, publicização de pensamentos e compartilhamento de saberes, ele traz à tona aspectos essenciais sobre suas ações, estratégias de ensino, seleção de conteúdos e aprendizagem dos alunos.

O *webfólio*, quando usado para fins de desenvolvimento profissional, segundo Ferreira (2010), tem como objetivos: (i) enumerar os pontos fortes do professor; (ii)

---

<sup>30</sup> Conforme alertou Gomes, “um dos problemas associados à utilização de portfólios prende-se com sua difícil portabilidade e com o espaço físico que seu arquivo acarreta” (2005, p. 314), portanto, a sua versão *online* (*webfólio*) amparada pelo suporte digital resolve em grande escala o problema da mobilidade e do acesso a esse documento.

destacar as necessidades e os desafios deste; (iii) avaliar o esforço, a melhoria, os processos e os rendimentos; e (iv) suscitar a reflexão e desenvolvê-los. Porém, para atingir tais propósitos, o *webfólio* precisa ser uma demonstração original e autêntica do trabalho dos professores e deve ser suficientemente compreensível e tangível, pois o caráter público desse dispositivo pressupõe uma clareza que torne possível que qualquer internauta interessado acompanhe e entenda o percurso das atividades e informações publicadas. É necessário, dessa forma, que o *webfólio* configure-se no resultado de um processo contínuo de interação com os diferentes interlocutores, e, para isso, a linguagem utilizada, os conteúdos postados e os métodos de interação devem ser cuidadosamente pensados para atingir não somente os professores que estão refletindo a sua prática, mas também os alunos, a família, a comunidade e qualquer outro visitante da interface.

Dessa forma, o caráter mais individualizado e introspectivo presente no portfólio é parcialmente diluído em se tratando do *webfólio*, pois a participação de diferentes atores – e autores – transforma a escrita e o registro num processo mais coletivo e compartilhado. O eco provocado por “uma só voz” possui, no *webfólio*, um efeito multiplicador que permite que essa estratégia seja o resultado tanto da expressão do professor quanto da manifestação e da interlocução de diversas vozes que, mutuamente, refletem um saber e um fazer docente.

Por tudo isso, o *webfólio* pode constituir-se num *locus* de expressão, não somente profissional, como também pessoal, do professor. Ao atribuir significado e sentido às atividades da escola e à aprendizagem dos seus alunos, o docente imprime uma marca pessoal construída a partir da sua singularidade e sua historicidade. Considerando a indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional, o *webfólio* pode representar um lugar de expressão mútua e imbricada dessas duas esferas da identidade docente.

Já alertava Nóvoa para a urgência de “[...] (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (1995, p. 25). Considero aqui que o *webfólio*, usado numa perspectiva crítico-reflexiva, pode caracterizar-se como um desses espaços, na

medida em que ele é um universo de construção, ressignificação e compartilhamento dos saberes docentes.

Porém, mesmo reconhecendo as vantagens do *webfólio* – se comparado com sua versão impressa –, e a fertilidade dos projetos de alguns educadores nesse sentido, vale a pena mencionar a posição de Hernandez (2000) quando chamou a atenção para as dificuldades instrumentais das escolas. Ao abordar a versão digital do portfólio, Hernandez afirma que “a maioria das escolas não conta com o equipamento [tecnologias multimídia] e com os conhecimentos técnicos necessários para digitalizar os documentos e gravar um CD-ROM que possa ser consultado de forma efetiva pelos usuários” (2000, p. 172) e, por isso, não vislumbra uma mudança substancial nas escolas quanto a essa dificuldade tecnológica. Nota-se hoje que, efetivamente, a estrutura material e intelectual das escolas é um grande empecilho ao desenvolvimento de métodos pedagógicos que utilizam o computador e a internet e, por isso, mesmo que não sejam aqui aprofundados, merecem ser lembrados.

É importante destacar também a dimensão ética do trabalho com o *webfólio*, pois, apesar do caráter público dessa estratégia, existe nas narrativas e registros dos professores um componente pessoal e privado que deve ser considerado. Ao narrar suas experiências e explicitar pensamentos, valores e visões, o sujeito revela particularidades do seu contexto e da sua conduta – ainda que inconscientemente – que, muitas vezes, são íntimos e só podem ser compreendidos por quem vivenciou o processo e faz parte daquela realidade. Aquilo que vem a público não pode ir de encontro ao direito que os indivíduos têm de terem sua privacidade, em certa medida, preservada. Instaura-se, dessa forma, uma dicotomia privacidade-publicidade atrelada ao trabalho com o *webfólio* que, para ser superada, necessita estabelecer acordos prévios definindo-se coletivamente os critérios para a publicação de informações e imagens, e respaldando-se, inclusive, documentalmente.

Essa explicitação da prática e do pensamento dos professores no *webfólio* merece ser continuamente discutida para não se tornar algo problemático nesse tipo de trabalho e, principalmente, para não se afetar a análise dos processos reflexivos dos professores. Já alertava Zabalza (1994) que os professores, ao sentirem-se

avaliados ou julgados por outro indivíduo nos diários de aula, são levados a construir um discurso ora artificial, ora autojustificativo, comprometendo, assim, a naturalidade dos registros. Portanto, é preciso avaliar em que medida a espontaneidade da escrita no *webfólio* está sendo prejudicada e de que forma é possível controlar a audiência para que o prazer e a desinibição da escrita não sejam afetados.

Percebo com as discussões aqui trazidas que a incorporação do *webfólio* no trabalho docente desafia os processos formativos na escola, pois, além de valorizar o aspecto evolutivo do desenvolvimento profissional, contribui para a evidenciação e consequente valorização do trabalho do professor. Este, ao retirar-se do anonimato, vai gradativamente construindo uma identidade pessoal e profissional num percurso antes solitário e agora coletivo e colaborativo, que subverte as barreiras espaço-temporais e gera reflexões largamente enriquecidas pelos processos interativos da *web*. A escola, portanto, precisa estar apta para a apropriação técnica, intelectual e filosófica de dispositivos como o *webfólio* a fim de que, através de um projeto de intervenção consistente, ela possa imprimir uma ação docente menos técnica e praticista, e mais intelectual e reflexiva.

Para tanto, é necessário que o *webfólio* esteja associado aos benefícios de uma interface *online* que potencialize seus atributos e enriqueça a experiência de registro e escrita docente. Dentre as inúmeras interfaces disponíveis para a construção de um *webfólio*, destacarei aqui o *blog* enquanto um dispositivo *online* que melhor se adapta à proposta de autonarração e construção colaborativa e/ou cooperativa do conhecimento, por entender que essa plataforma, por suas características, é a que apresenta maiores possibilidades de incentivo e fortalecimento da prática reflexiva do professor.

### 3.5 O *BLOG* COMO UMA INTERFACE PARA O *WEBFÓLIO*

Como vimos, o diferencial do *webfólio* em relação ao portfólio não está somente vinculado ao aspecto digital de registro e organização da informação, mas, principalmente, ao aspecto dinâmico, dialógico, hipertextual e relacional do *webfólio*, os quais somente são possíveis a partir da eleição de uma plataforma *online* apoiada nesses princípios. Compreendo que o *blog* configura-se numa interface potencialmente apropriada ao *webfólio* numa abordagem crítico-reflexiva, por constituir-se num dispositivo simples que, através de um processo autoexplicativo, permite a criação de conteúdo dinâmico para a internet e, devido aos seus mecanismos, permite a construção de uma rede relacional e uma escrita dialogada no *webfólio*.

O surgimento dos *blogs* inaugura uma nova era na qual a difusão do pensamento e a liberdade de expressão ganham novos contornos com a possibilidade de qualquer indivíduo disponibilizar para todo o mundo suas ideias, interesses, opiniões sobre qualquer assunto através de uma página da internet. A opinião pública ganha um status privilegiado e a participação dos indivíduos em assuntos de interesse comum passam a ser mais intensas e efetivas, transformando o *blog* em um importante espaço alternativo de construção coletiva de conhecimento e troca de opiniões entre pessoas.

Segundo Recuero (2003), os *blogs* caracterizam-se, principalmente, pela forma baseada em microconteúdo<sup>31</sup>, na organização cronológica e frequente atualização, e sua popularidade se deve à facilidade de publicação que lhe conferem mais dinamismo e mutabilidade. A ausência de complexidade no gerenciamento das informações talvez seja a mais-valia do *blog* enquanto um suporte para o *webfólio*, pois, diferentemente dos sites, não exige dos seus desenvolvedores um

---

<sup>31</sup> Essa característica de microconteúdo está associada à ideia de que as postagens no *blog* constituem-se, na maioria das vezes, em pequenas porções de informações colocadas de cada vez. Apesar das ferramentas de postagem de textos não evidenciarem que exista um número máximo de caracteres por *post*, grande parte das conceituações do *blog* enunciam esse aspecto, já que é a forma mais comum de postagem.

conhecimento em linguagens de programação, possibilitando que qualquer internauta, ainda que intuitivamente, construa ou gerencie um *blog*.

Essa facilidade de construção e manipulação da informação no *blog*, além de favorecer uma atualização mais constante, nos alerta para seu potencial de sociabilidade, graças a recursos como, por exemplo, a ferramenta de comentários e as caixas de diálogo que permitem que qualquer leitor possa discutir e argumentar sobre o conteúdo de uma postagem ou imprimir opiniões e sugestões sobre o *blog* em geral. Tais artifícios conferem uma perspectiva dialógica e interativa aos *blogs* superando a comunicação unilateral das mídias convencionais e propondo o modelo todos-todos (Levy, 1999) no qual um maior número de pessoas pode, de forma mais democrática, participar da produção do conteúdo informativo.

Os *blogs*, portanto, não só constroem uma audiência, como são construídos por ela, já que esses “espaços” não se resumem ao que o moderador do *blog* escreve, mas se constituem também dos comentários dos leitores. Aliás, devido a esse constante *feedback*, a escrita no *blog* passa a ser condicionada às possíveis reações dos interagentes que, por sua vez, vão, mesmo que despreziosamente, direcionando as futuras postagens a partir do que é comentado.

Em contrapartida, “não se pode supor que a interação em um *blog* seja totalmente horizontal e democrática, onde inexistem relações de poder” (PRIMO e SMANIOTTO, 2006, p. 4), pois as funcionalidades do *blog* permitem que o blogueiro desabilite a ferramenta de comentários ou, então, apague os comentários de acordo com o que lhe é conveniente. Dessa forma, mesmo dando voz aos interagentes, a postura do blogueiro não é neutra, pois a seleção dos comentários a serem publicados é motivada pelos valores e interesses dele, que, nesse caso, detém o poder de manipular a informação, bem como de ocultar determinadas posições ou, então, realçá-las.

O caráter conversacional do *blog* e, por conseguinte, as relações sociais que se estabelecem nessa interface distanciam cada vez mais o *blog* das definições que o concebem como um diário íntimo da internet (LEMOS, 2002; SCHITINE, 2004), não somente por conta da audiência, muitas vezes, ilimitada, nem apenas por causa

do caráter público do conteúdo veiculado, mas, principalmente, porque tem sido cada vez mais comum a iniciativa de construção de *blogs* coletivos. Em casos como esse, grupos de pessoas com interesses comuns mobilizam-se na construção coletiva de um *blog* que pode conter *posts* individuais ou textos construídos coletivamente que tem a participação pública ampliada com os comentários e os *links* deixados nesses espaços que levam o leitor a outras conexões e outras conversações.

Esse tipo de construção textual coletiva, potencializada pelas ferramentas “comentários” e “*trackback*”<sup>32</sup> dos *blogs*, é o que Primo e Recuero chamam de hipertexto cooperativo, por meio do qual “todos os envolvidos compartilham a invenção do texto comum, à medida que exercem e recebem impacto do grupo, do relacionamento que constroem e do próprio produto criativo em andamento” (2003, p. 2). O leitor, ao comentar um texto, pode estar dando continuidade àquele assunto, construindo um novo texto e indicando, através de *links*, informações adicionais que levarão o leitor a percorrer trilhas hipertextuais intrincadas e, também, criar outros caminhos a partir de novas construções.

Mais do que seguir links e trilhas pré-estabelecidos nos websites, o *blog* permite ao blogueiro e aos internautas criar novas trilhas, criar novos nós e links. A ação do internauta aqui, portanto, não se restringe a percorrer trilhas entre os links na Web, a simplesmente navegar. Ela é construída de forma conjunta, modificando a estrutura da própria Web. Trata-se de uma ação coletiva e construída de complexificação e transformação da rede hipertextual pela ação de blogueiros e leitores, que terminam por participar também como autores (PRIMO e RECUERO, 2003. p. 4).

Essa pluralização de vozes nos *blogs* é expressa, portanto, num mesmo texto multisequencial constituindo-se num espaço de debate e negociação onde os interagentes intervêm e modificam o escrito, deixando de ser meros “surfistas” que “navegam” num “mar” de informações e passam a ser autores que criam seus próprios territórios, traçam seus próprios caminhos e produzem seu próprio

---

<sup>32</sup> Os *trackbacks* são links que fazem referência a outras postagens em outros *blogs* e que informam automaticamente quando um *blog* está falando do conteúdo de outro *blog*. Segundo Primo e Recuero, através desse recurso, “é possível ler a repercussão de uma determinada discussão em outros *blogs*, aumentando e complexificando a rede hipertextual que um *blog* pode proporcionar” (2003, p.4).

conteúdo. A autoria nesses espaços deve ser, portanto, concebida como “não apenas o que toca a leitura ou escolha entre alternativas pré-configuradas, mas fundamentalmente no que se refere à própria redação hipertextual” (PRIMO E RECUERO, 2003, p. 2).

A autoria no hipertexto cooperativo – diferentemente do hipertexto colaborativo<sup>33</sup> – subverte a concepção da autoria como uma ação individualizada, pois aqui ela é construída a partir do debate. Todos os envolvidos são coautores do texto, avaliam constantemente sua produção, modificando-a – e sendo modificados por ela – e tornando a criação sempre provisória, pois esta evolui continuamente com a discussão coletiva e com as novas alterações deliberadas pelo grupo.

O trabalho cooperado no *blog* é formado não somente a partir da cocriação de vários autores, mas também das redes de sociabilidade nascidas nesse espaço, as quais são baseadas em laços sociais alicerçados em vínculos construídos a partir de interesses comuns. As possibilidades operacionais e funcionais do *blog* potencializam a conversação entre pessoas que se unem por um propósito momentâneo comum e interligam-se até fora dos limites do *blog* nas teias relacionais que são indexadas por *links*. Sobre esse aspecto Primo e Smaniotto alertam que “a conversação via *blogs*/texto se dá entre internautas e não entre links” (2006, p. 7), pois uma comunidade aí construída é advinda não da simples interligação automática entre *blogs* e/ou outros ambientes *online* da internet, mas da contínua interação e do compromisso estabelecido entre os interagentes nesses espaços.

As conversações existentes no *blog* são, na maioria das vezes, assíncronas, ou seja, são diluídas no tempo, pois não acontecem em tempo real, estendendo-se muitas vezes por um período prolongado<sup>34</sup>. Nesse caso, para que o contexto inicial da conversação seja mantido, é necessário um processo de *linkagem* que irá

---

<sup>33</sup> O hipertexto colaborativo, segundo a acepção trazida nesta pesquisa, constitui-se num trabalho de organização e montagem de partes criadas separadamente (PRIMO E RECUERO, 2003).

<sup>34</sup> Isso não acontece, por exemplo, quando os interagentes estão simultaneamente *online*, o que não é comum, no caso dos *blogs*. Caso isso aconteça, essa conversação será caracterizada como síncrona, ou seja, as respostas são imediatas simulando uma conversação oral em tempo real. Com o advento da internet móvel, esse tipo de conversação vem tornando-se mais comum, mesmo sob ferramentas tipicamente assíncronas como o e-mail, os *blogs* e os fóruns.

remeter cada novo participante aos textos e comentários envolvidos na conversação, o que potencializará a interação e ampliará o hipertexto cooperativo. Mesmo assim, incorre-se na possibilidade de perda de contexto, principalmente quando uma informação, fruto de uma conversação, é compartilhada numa rede social da internet<sup>35</sup>, por exemplo. Algumas audiências invisíveis – e, muitas vezes, indesejadas, como os *fakes* – não têm acesso – ou não pesquisam – à conversação na sua integralidade, provocando um ruído na comunicação e uma distorção – muitas vezes, intencional – na informação compartilhada.

Outro elemento presente no *blog*, que é relevante no estudo deste enquanto um *webfólio*, diz respeito às construções identitárias que se formam nesses espaços. Mesmo possuindo um caráter conversacional e sendo, essencialmente, um espaço construído coletivamente, tais aspectos não descaracterizam o *blog* como um ambiente personalizado de formação de identidades, pois as singularidades do autor ou do grupo de autores são manifestadas, bem como seus interesses, valores e personalidades.

A tarefa de expressão do “eu” e/ou do “nós” proposta pelos *blogs* conduz seus autores à construção de uma imagem no ambiente simulado, ao falarem de si, ao descreverem suas atividades, ao emitirem sua opinião, ao listarem seus *blogs* preferidos, ao responderem aos comentários dos leitores e, até mesmo, ao selecionar as fontes e escolher o *layout*. Segundo Mendes, “o *weblog* publica o ‘eu’ diário e reconstruído do indivíduo. Ele traz a reconfiguração da identidade particular de cada um, todos os dias” (2008, p. 191). O *blog*, portanto, sendo um ambiente mutante e mutável, permite a reconstituição diária dessa identidade, já que ela mesma é dinâmica e se traduz na associação com outras identidades, pois é uma construção tanto individual, como coletiva.

O *blog*, dessa forma, torna-se uma representação do indivíduo; nas palavras de Recuero, ele “é uma forma de [o sujeito] ‘demarcar o território’ no ciberespaço, sentir-se representado, identificado” (2003, p. 11). Através dessa manifestação de si mesmo, o sujeito evidencia no *blog* as múltiplas facetas da sua personalidade,

---

<sup>35</sup> As principais plataformas de *blogs*, como a Blogger e o Wordexpress, já permitem a colocação de ícones para compartilhamento das postagens em redes sociais como Facebook, Twitter, Google +, etc.

fazendo com que essa interface configure-se numa das diversas “janelas” nas quais ele pode revelar, esconder ou até exacerbar determinados aspectos de sua personalidade (RECUERO, 2003).

Por tudo o que foi aqui enunciado, compreendo que o *blog*, enquanto um espaço de expressão, conversação e autoria, associa-se com a proposta reflexiva de apropriação do *webfólio* no trabalho do professor. O *webfólio*, ao possibilitar um exercício de reflexão crítica da prática docente, deve utilizar-se de uma interface comunicacional que tenha não somente funcionalidades diferenciadas, mas também um fundamento e um sentido que corroborem com a complexa tarefa reflexiva.

Percebo que, ao constituir-se como um hipertexto cooperativo no qual a escrita coletiva torna-se uma possibilidade e potencializa-se a partir das conversações e das redes de sociabilidade formadas nesse espaço, o *blog* permite que o processo de reflexão crítica da prática docente ganhe maior efervescência dentro da proposta de trabalho com o *webfólio*. Sabemos que o *blog* não dá conta de promover sozinho um pensamento reflexivo no professor, nem de garantir a autoria e a realização de práticas democráticas na escola. Contudo, se utilizado dentro de uma proposta de ação que valorize a expressão do professor, que viabilize a sua autonomia e o seu posicionamento crítico perante a realidade, o *blog* pode agregar valor ao *webfólio* e constituir-se num diferencial à prática docente.

### 3.6 O *WEBFÓLIO* NA REFLEXÃO CRÍTICA DOCENTE: PARA ALÉM DO INSTRUMENTAL

A partir das reflexões trazidas neste capítulo, busquei abordar o potencial do *webfólio* na prática reflexiva dos professores, entretanto é preciso avançar o debate para que a discussão dessa estratégia não se acomode no discurso dos benefícios técnicos. É preciso entender que a apropriação do *webfólio* requer uma nova forma de conceber o ensino e a prática do professor, e isso implica numa mudança de

pensamento que vai além da superação da visão que restringe o *webfólio* a um mero instrumento.

O que vemos, de uma maneira geral, é que “as práticas e competências reflexivas estão a ser utilizadas de uma forma predominantemente instrumental e técnica [...]” (KELCHTERMANS, 2009, p. 85), e, portanto, a reflexão em torno das potencialidades de determinadas estratégias, ficam resguardadas no âmbito de uma abordagem racional, instrumental e tecnicista. Por isso, para que uma estratégia como o *webfólio* possa ser usada a serviço da reflexividade docente, o foco de análise deve estar muito mais no tipo de reflexão viabilizada pelo dispositivo do que no dispositivo em si.

Ao defender a superação do reducionismo tecnicista, Kelchtermans (2009) argumenta que a reflexão dos professores não pode – nem deve – se reduzir a um esforço técnico e instrumental de ligar meios a fins, mas, ao contrário, deve levar em consideração os aspectos emocionais, morais e políticos do ensino – o que ele chama de *reflexão ampla* – bem como as crenças e as representações que os professores têm de si próprios e do ensino – o que ele chama de *reflexão profunda*. Para o autor, somente ultrapassando o nível da ação e atingindo o nível das ideias, das crenças, dos conhecimentos e dos objetivos subjacentes, o pensamento dos professores pode ser genuinamente crítico, ou seja, “estudando e desmascarando as agendas morais e políticas no contexto profissional, bem como o seu impacto na autocompreensão, no pensamento e nas ações [...]” (KELCHTERMANS, 2009, p. 91) do profissional.

Abordei aqui a importância da revelação dos aspectos subjetivos do pensamento docente na narrativa dos portfólios, mas, por outro lado, é necessário levar a cabo que esses registros estejam a serviço não somente de um autoconhecimento e de uma autorreflexão. Isso porque, para que a reflexão docente esteja voltada para a consciência crítica que aqui defendo, não se pode perder de vista os aspectos mais amplos do contexto em que as experiências acontecem. É necessário estar atento ao componente crítico, pois, como afirmou Kelchtermans, “a abordagem crítica pode também ajudar a evitar uma perspectiva demasiado subjectivista da reflexão” (2009, p. 91). Deve-se ter cuidado, pois a reflexão, muitas

vezes, é praticada como uma forma de rejeitar as influências externas em prol da legitimação de uma voz interior que acaba sendo considerada como autêntica.

Portanto, as experiências vivenciadas e narradas pelo professor no *webfólio* devem ser refletidas e subsidiadas na compreensão dos fenômenos culturais, sociais e políticos que influenciam direta e indiretamente as ações mais imediatas do professor na escola, para que a prática reflexiva seja também crítica. Dessa forma, “sem este carácter profundo e crítico, a reflexão corre o risco de ser apenas um procedimento, um método ou uma estratégia de confrontação que confirma e perpetua o *status quo*” (KELCHTERMANS, 2009, p. 92).

Considero este o tipo de reflexão docente que deve ser desenvolvido no *webfólio*, principalmente, quando levamos em consideração o espaço de divulgação e debate de ideias que constitui esse ambiente. O potencial comunicador e metarreflexivo de um *webfólio*, construído sob as bases de uma concepção pedagógica crítica e emancipadora, configura-se num dos possíveis caminhos para desencadear um processo de oposição aos discursos que desapodera a profissão docente e que marginaliza o professor nos processos de construção de conhecimento.

Todavia, o trabalho com o *webfólio* numa perspectiva como esta não é um processo que ocorre espontaneamente. Usar o *webfólio* como estratégia para um ensino que desvela valores ideológicos, que desenterra a origem histórica, social e pessoal de práticas humanas e que promove a transformação das condições institucionais e sociais da educação, necessita, a meu ver, de três requisitos básicos e imprescindíveis à consecução desses objetivos e à apropriação do *webfólio* numa perspectiva para além da instrumental: **intencionalidade, compromisso com o coletivo e autonomia.**

Em primeiro lugar, a **intencionalidade** sugere a execução de uma práxis intencional na qual o professor planeja, constrói e se implica num ensino com objetivos bem definidos e com práticas direcionadas para a busca destes que, por sua vez – segundo a perspectiva crítica aqui defendida – devem possuir um carácter político-social emancipatório. O *webfólio* se restringirá a uma mera ferramenta se os

professores não embeberem seu trabalho de uma intencionalidade. Uma postura despreziosa e desprovida de propósitos definidos e de uma ação intencional, certamente, terá um valor educativo duvidoso, estará entregue ao acaso e, possivelmente, não levará a cabo uma proposta de ação crítico-reflexiva.

Em segundo lugar, é necessário que haja um **compromisso com o coletivo**, no qual os diferentes sujeitos se impliquem ativamente num esforço conjunto de refletir sobre a sua prática e transformá-la em benefício de todos. Comprometer-se com a coletividade, não significa unificar as posições e interesses; trata-se de reconhecer as diferenças, respeitar as singularidades e estar sensível às dificuldades e limitações do outro, numa condição em que o diálogo seja possível. O processo de construção de um *webfólio*, por mais que possua uma dimensão intrapessoal, potencializa-se quando se associa aos processos de construção colaborativa e partilhada de sentidos, pois, parafraseando Sá-Chaves (citado por SILVA, 2006), a dimensão intrapessoal “só ganha sentido na dimensão interpessoal, que interpreta e devolve os múltiplos significados possíveis, numa teia de relações que são socialmente estabelecidas e culturalmente marcadas” (2006, p. 49).

E, em terceiro lugar, a condição que considero *sine qua non* para a prática com o *webfólio* numa perspectiva crítico-reflexiva: a **autonomia** docente, pois a *intencionalidade* da prática do professor e seu *compromisso com o coletivo* somente ganharão sentido a partir de uma atuação profissional efetivamente autônoma. A autonomia é aqui entendida não como um atributo pessoal que autoriza o indivíduo a agir de maneira unilateral e impositiva, conforme suas escolhas e convicções como acontece na concepção do professor como especialista técnico. Ao contrário, a autonomia é uma construção dinâmica e um exercício permanente num contexto de relações e diálogo e “deve ser entendida como a independência intelectual que se justifica pela ideia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo [...]” (CONTRERAS, 2012, p. 223).

Por isso, a simples possibilidade de criar práticas no *webfólio*, de escolher os caminhos, conduzir processos, tomar decisões e balizar opiniões, não podem ser consideradas como experiências autônomas. O *webfólio*, por si só, não garante a autonomia do professor, pois, caso se sustente numa concepção tradicional de

ensino, a autonomia não será legítima. Conforme afirma Contreras, “em muitas ocasiões, a autonomia em sala de aula é apenas isolamento e repetição, não o desenvolvimento das convicções e habilidades pedagógicas mediante critérios próprios criativos e renovadores” (2012, p. 221).

A estratégia do *webfólio*, quando usada para promover o desenvolvimento de uma postura crítica no professor e para articular um movimento intelectual e político de emancipação, deve estar associada a um projeto de autonomia profissional desenvolvida no próprio contexto educativo. E isso implica num exercício de autocompreensão e entendimento das aproximações e dos contrastes existentes entre o professor e os indivíduos com quem ele se relaciona, num movimento que o direcione, antes de tudo, à construção de uma identidade profissional.

Compreendo que a incorporação do *webfólio* na prática docente coaduna com a proposta de Contreras (2012) de formar espaços públicos de legitimação de determinados valores sociais e práticas democráticas. Segundo ele:

É preciso entender que se trata, mais precisamente, de tornar públicas e passíveis de debate as diferentes posições educacionais e profissionais que coexistem em nossa sociedade e em nossas escolas. Neste sentido, os espaços públicos de opinião, se forem profissionais, devem ser entendidos como diversos e plurais. Mas cabe também a possibilidade de redes sociais de participação, na formação da opinião e da vontade comum, que se constituam a partir da confluência de distintos setores e movimentos sociais interessados na educação. Redes que, nesta busca comum, podem se tornar também conscientes da variedade de compreensões do educativo, bem como da necessidade de apoiar-se mutuamente para enriquecer-se individual e coletivamente (CONTRERAS, 2012, p. 247).

Apoiado nesse pensamento, o *webfólio* não pode reduzir-se a um instrumento de mera reação às imposições político-pedagógicas ou de fixação de posição de uma categoria profissional. Trata-se de uma estratégia de manifestação da voz do professor, da pluralidade de posições pedagógicas e profissionais, de realização do debate público da educação, de formação e publicização da opinião, de construção de redes de associação e, ao mesmo tempo, confronto de ideias e interesses, bem como de construção da identidade docente.

Resta-nos saber quais são os caminhos possíveis para que essa estratégia seja usada não somente para fins de reflexão intra e interpessoal, mas também para uma conscientização e emancipação, de tal forma que a voz do professor não seja cerceada quando for de encontro aos interesses de grupos dominantes. Pensar no *webfólio* enquanto um espaço de reflexão democrática de saberes requer a discussão de alternativas de ação que efetivamente conduzam o professor, mesmo que em longo prazo, a uma prática fundada na manifestação livre de suas posições pedagógicas, ideológicas e políticas, e na construção de uma escola disposta a transformar a sociedade em que vivemos.

## 4 TECENDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Em termos cotidianos, pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem. Faz parte de toda prática, para não ser ativista e fanática. Faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação. Não só para ter, sobretudo para ser, é mister saber.

(DEMO, 2011, p. 16)

A proposta de uma prática emancipatória, que concebe a escola como espaço democrático de luta e manifestação de ideias, traz à tona a importância da pesquisa como ato político de libertação e mudança. A pesquisa, por promover a cultura da indagação, da curiosidade, da contestação e da criação, situa-se no núcleo da consciência crítica e faz dela um atributo indispensável a todo projeto de emancipação. Emancipar é buscar, é descortinar o invisível, é conscientizar-se da opressão, é reivindicar a dignidade, é desafiar as rígidas e aparentemente imutáveis estruturas de poder através da descoberta e da conquista; empreendimento este que só é possível através do reconhecimento da pesquisa enquanto conduta basilar à superação do reproduzimento e da estagnação.

A pesquisa desloca o indivíduo da condição de objeto, elemento isolado e passivo de um contexto, e o eleva à condição de sujeito, situado numa realidade histórica e concreta e que mantém um diálogo construtivo com o mundo. O caráter emancipatório da pesquisa transcende a concepção meramente investigativa desta e a promove ao status de agência recriadora do real, resgatando, assim, a indissociabilidade entre teoria e prática.

Através do diálogo, da discussão e do confronto de ideias propiciado no contexto da pesquisa é que os sujeitos percebem sua condição histórica, a opressão social em que vivem, mas, ao mesmo tempo, deparam-se com sua consciência crítica, sua força política e sua capacidade de reagir ao que é imposto. E tal

condição é potencializada num contexto em que os processos tecnológicos permeiam a pesquisa, pois a comunicação e a articulação entre os indivíduos nos ambientes *online* são quantitativamente e qualitativamente mais amplas.

Apoiada nesse entendimento é que esta pesquisa configura-se num caminho de transformação. Para além de um ensaio bibliográfico, este estudo envolveu-se na busca da superação dos problemas emergidos do contexto escolar através de uma investigação teórico-prática que extrapolou os muros do estudo teórico e encontrou, na pesquisa de campo e na proposta interventiva, os eixos da sua existência. O processo de produção de conhecimento gerado pela pesquisa realizou-se com vistas a contribuir para fins práticos na solução de um problema concreto e imediato, caracterizando-a, assim, como uma **pesquisa aplicada**.

Enquanto uma pesquisa aplicada temporal e espacialmente delimitada, a prática configurou-se como ponto de partida e de chegada desse processo. Encontrou sua fundamentação na teoria, porém iniciou-se na prática e findou-se nela, conferindo à pesquisa um elevado nível de imersão e contextualização e um grande potencial transformador. Tal perspectiva de investigação foi intencionalmente coerente com a proposta histórico-crítica já elucidada, que sugere que a prática social seja o início e o fim do processo educativo, de forma a problematizar a realidade e compreender os vínculos da prática dos professores com a prática social global.

A pesquisa que aqui se apresenta refere-se a um estudo localizado num contexto educacional da esfera pública que carrega em si uma complexidade que abarca aspectos sociais, políticos e econômicos que são peculiares a essa rede de ensino. As especificidades da escola pública exigem das pesquisas que repousam sobre ela, um olhar amplo e multifacetado perante seus problemas, levando em consideração, de forma crítica e autocrítica, seu dinamismo histórico e suas contradições. Dessa forma, uma pesquisa de cunho interventivo numa realidade como esta é de suma importância para que a discussão não se limite ao âmbito das observações e das constatações, mas possa contribuir com iniciativas práticas e com alternativas de mudança.

Portanto, a dimensão prática e interventiva desta pesquisa reitera seu papel para além da descoberta científica e confere a esta um caráter emancipatório fundante para a transformação a que esta pesquisa se propõe, já que a produção de saberes e a tomada de consciência produz a motivação necessária à mudança. É o desdobramento da apatia pedagógica e política para uma atuação profissional consciente, do conformismo estrutural para uma atitude libertária que se pretendeu cultivar no contexto desta pesquisa.

A realização deste projeto surgiu da necessidade de se romper com a postura técnica e acrítica predominante na prática dos professores da Escola Municipal Antônio Euzébio (EMAE) e superar as dificuldades de assimilação das tecnologias digitais no trabalho docente, que, até então, possuía um cunho tecnicista. Dentro desse contexto, a apropriação do *webfólio* emergiu como uma possibilidade de ampliação da prática de construção de portfólios, já iniciada na escola, mas que ainda carecia de uma fundamentação teórica e uma orientação prática que conduzisse e consolidasse a cultura de reflexão e registro ainda incipiente nessa conjuntura institucional.

O projeto de intervenção proposto teve como objetivo principal conduzir a criação de um *webfólio* institucional de autoria dos professores através do qual fosse possível desenvolver uma postura crítico-reflexiva que promovesse uma ação docente mais consciente, autoral e autônoma. Para tanto, foi necessária a realização de encontros que contemplaram atividades teórico-práticas de envolvimento dos professores em um esforço conjunto de incorporação de um dispositivo tecnológico que se constituísse numa estratégia para o desenvolvimento da reflexão crítica docente na escola.

Esse objetivo foi desdobrado em três objetivos específicos, a saber: (i) diagnosticar as contribuições do *webfólio* para a prática docente; (ii) analisar como ocorre o processo de reflexão da práxis e o desenvolvimento do pensamento crítico do professor mediado pelo projeto de construção do *webfólio*; (iii) propor um trabalho de formação permanente que construa um espaço de aprendizagem e discussão da práxis. A fim de alcançar o primeiro e o segundo objetivo específico, realizei com os

sujeitos da pesquisa uma entrevista prognóstica<sup>36</sup>, na qual busquei analisar a fala destes quanto à experiência reflexiva propiciada pelas atividades de construção do *webfólio*. Os discursos dos sujeitos durante os encontros para a realização das atividades do projeto foram registrados e serviram também de instrumentos de análise dos processos reflexivos dos professores. E, por fim, para alcançar o terceiro objetivo específico, foi proposta a realização de encontros formativos nos quais ocorreu o estudo de diferentes temas relacionados ao processo de construção do blog/*webfólio* e à reflexão crítica docente.

A fim de atender a todas essas demandas, a pesquisa buscou trilhar um caminho metodológico congruente com as especificidades desse contexto, o que determinou a escolha dos referenciais teóricos e empíricos que a fundamentaram. Recorrendo às ideias dos autores: André (1983), Barbier (1985), Demo (2011), Ludke e André (1986), Sandin Esteban (2010), Thiollent (2009), os parâmetros metodológicos deste trabalho foram gradativamente sendo construídos a partir das características do cenário institucional estudado e das elaborações teóricas já abordadas, conforme veremos a seguir.

#### 4.1 DEFININDO O TIPO DE PESQUISA

Por demonstrar uma atenção especial ao contexto e à historicidade da realidade institucional e, também, por valorizar todas as dimensões desta de forma holística, este trabalho constitui-se numa **pesquisa de abordagem qualitativa**. Os múltiplos aspectos da realidade da escola se interceptam e conferem singularidades ao contexto que exigiram de mim, enquanto pesquisadora, sensibilidade e criticidade diante do problema e do caminho que os sujeitos trilharam na superação deste, situação esta que coaduna com a proposta oferecida pela pesquisa qualitativa.

---

<sup>36</sup> Ver apêndice.

Foi mister haver uma busca não somente pela compreensão dos fenômenos educativos, mas também pela tomada de decisões e a transformação da realidade, mais especificamente, da prática docente. É por isso que a investigação que aqui apresento está nos moldes da pesquisa qualitativa, pois, partindo da descrição de Sandín Esteban,

a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (2010, p.127).

Por outro lado, o caráter qualitativo de uma pesquisa não está ligado, como ressalta Sandin Esteban (2010), somente a procedimentos metodológicos, mas também aos fundamentos teórico-epistemológicos que sustentam e orientam a pesquisa. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa é um conjunto de práticas interpretativas e também um espaço de discussão ou discurso metateórico (SANDIN ESTEBAN, 2010). A experiência humana é, assim, alvo de análise e apreciação e leva o pesquisador a compreender os fenômenos no seu contexto natural considerando os sentidos que os sujeitos atribuem a este e construindo um espaço de confronto teórico e discussão.

Compreendo que a pesquisa qualitativa, por estar associada a um âmbito da realidade que não pode ser quantificada – no caso desta, à postura crítico-reflexiva dos professores –, preocupa-se com uma gama de significados, crenças, atitudes e valores que não se explicam a partir da sistematização de variáveis ou de uma análise lógico-formal. É nesse sentido que, nesta pesquisa, concentrei-me na experiência dos sujeitos da forma como ela foi vivida, considerando seus múltiplos aspectos, inclusive, os mais subjetivos – mesmo que estes últimos não tenham sido alvo de interpretação. Na pesquisa qualitativa, o foco de estudo não é o saber acumulado, e sim as experiências vivenciadas pelos sujeitos, bem como os sentidos atribuídos a estas, num processo no qual todas as perspectivas devem ser valorizadas e os fenômenos humanos não podem ser unívocos por não poderem ser objetiváveis num único direcionamento.

Ao estudar o referido contexto escolar com a finalidade de melhorar a qualidade da ação docente, o processo investigativo-interventivo instaurado teve como propósito maior auxiliar os sujeitos a ressignificarem sua prática atuando de forma mais crítica e transformadora. Sendo assim, evidencia-se que esta se trata de uma **pesquisa-ação**, por envolver a ação negociada dos professores e da pesquisadora e, principalmente, por fomentar um processo de reflexão sistemática da ação e a conseqüente transformação desta. Esta pesquisa foi construída a partir do olhar de quem faz parte da realidade situacional, vivencia os problemas e esforça-se em superá-los, por isso buscou uma integração entre teoria e prática, entre ação e reflexão, para dar conta de reorientar as ações da proposta interventiva num processo dinâmico e crítico.

Considerando a pesquisa-ação como “uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais e por eles mesmos [...] com o fito de melhorar essa práxis” (BARBIER, 1985, p. 156), corroboro a estreita associação dessa proposta com a pesquisa aqui descrita. Ao buscar, através de uma ação conjunta e planejada, dar uma nova configuração aos processos reflexivos na escola, esta pesquisa buscou a superação do binômio teoria-prática, na qual os conhecimentos foram sendo construídos a partir da reflexão crítica e das experiências vivenciadas.

As atividades sugeridas na pesquisa de campo envolveram os professores numa ação conjunta que produziu esse saber coletivo fundado na práxis, redirecionando seus pensamentos e suas ações. Esse aspecto está vinculado ao caráter da pesquisa-ação que, conforme Thiollent (2009) ressaltou, possui a vantagem de gerar informações através da mobilização coletiva de ações concretas que seriam inalcançáveis em circunstâncias de observação passiva. Quanto a esse pensamento, o autor afirma que:

Quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com a solução de um problema seu, há condição de estudar este problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas (THIOLLENT, 2009, p.26).

Através desse entendimento, é possível reafirmar as vantagens de um envolvimento prévio do pesquisador com o *locus* de pesquisa, bem como da participação dos sujeitos sob a perspectiva da pesquisa-ação, já que, dessa forma, é possível apreender a realidade estudada de maneira mais fiel, aprofundada e concreta. O problema da pesquisa emergiu no contexto escolar em que esta se constituiu e foi discutido e reafirmado pelos sujeitos, o que conferiu maior empenho e comprometimento do envolvidos já que se tratou da busca pela solução – ou minimização – de uma situação problemática existente no trabalho deles.

A opção pela pesquisa-ação neste trabalho se deve a seu viés fundamentalmente crítico, já que se pretende “propiciar a mudança social, transformar a realidade e levar as pessoas a tomarem consciência de seu papel nesse processo de transformação” (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 167). Isso significa trabalhar com situações concretas envolvendo-se num processo de reflexão sistemática de problemas práticos e na melhoria da qualidade da ação dos sujeitos no referido contexto educacional e social.

Além disso, o aspecto social desta pesquisa e o processo de aprendizagem gerado a partir dela destacam seu caráter educativo e formativo que cabe aqui ser elucidado. O projeto proposto implicou numa participação ativa dos sujeitos, envolvendo planejamento, tomada de decisões, busca e circulação da informação, discussão de temas, proposição e experimentação de estratégias de ação, etc., que notadamente se constituiu em um processo de aprendizagem para todos os envolvidos. Esse aspecto educativo e formativo da pesquisa possibilitou que esta se configurasse em uma oportunidade de desenvolvimento profissional docente que provocou a construção de novos olhares e a introdução de novos conhecimentos, o que, por sua vez, constituiu-se num prenúncio de práticas diferenciadas na escola.

Sobre esse aspecto, cabe aqui a reflexão de Pinzoh quando afirmou que

Uma pesquisa, uma ação – e, sobretudo, uma Pesquisa-Ação –, será sempre uma experiência formativa, educativa, constituinte de subjetividade para os sujeitos nela implicados. Dito de outro modo, uma pesquisa só terá sentido se não se resumir a uma confirmação do lugar onde já chegamos, mas se, pelo

contrário, nos tirar do lugar onde já estamos e nos colocar em movimento, na direção de um novo lugar (2012, p. 54).

É nesse aspecto que incide o caráter formador desta pesquisa-ação, na qual os sujeitos, implicados na tarefa de produzir conhecimento, não somente sentem e refletem, mas escrevem, reescrevem e propõem uma nova experiência consigo mesmos e com o mundo. Tal perspectiva desloca os professores de uma condição de objeto de investigação, para o status de autores da experiência da pesquisa, levando esta, então, a configurar-se numa forma de superação da racionalidade técnica ainda presente no contexto escolar.

#### 4.2 CARACTERIZANDO O ESPAÇO EMPÍRICO

O *locus* desta pesquisa foi a Escola Municipal Antônio Euzébio (EMAE), localizada no bairro do Cabula, no município de Salvador-Ba. Trata-se de uma instituição de ensino que atende por volta de 200 alunos anualmente e abrange desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Contando com mais de 100 anos de existência<sup>37</sup>, essa escola é reconhecida na comunidade pela sua história e pela qualidade no atendimento aos alunos, principalmente, aos portadores de necessidades especiais. Dispõe uma estrutura física pequena, porém com recursos materiais e humanos suficientes para atender satisfatoriamente a demanda local.

Nos últimos anos, mais precisamente a partir do ano de 2009, a escola ganhou um destaque entre as instituições educativas municipais da região por desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado, pautado em projetos internos

---

<sup>37</sup> Informação baseada no discurso de moradores, ex-professores e ex-alunos. Não há um documento oficial comprovando a data de fundação da escola, principalmente, porque antes de ser municipalizada – inicialmente, a escola era de responsabilidade do governo do estado da Bahia – sofreu um incêndio que extinguiu todos os documentos da escola.

desenvolvidos anualmente através de ações planejadas de envolvimento das famílias na aprendizagem do aluno e em parcerias com profissionais e instituições<sup>38</sup>. Tais ações se refletiram no resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que apontaram, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), um crescimento de 3.3 para 5.0 na nota da escola, no período de 2009 a 2011, ficando ela entre as 17 escolas municipais com maior nota<sup>39</sup>.

Por outro lado, a EMAE vivencia também os problemas e as contradições típicas das escolas públicas. Mesmo apresentando uma significativa evolução no âmbito pedagógico, a escola ainda conta com um número expressivo de crianças com dificuldades de aprendizagem e distorção série-idade. Somado a esse aspecto, grande parte dos alunos apresentam poucos conhecimentos e habilidades quanto ao uso das tecnologias e da internet e esse problema se agravou durante os anos de 2012 e 2013, quando a escola passou por um processo de reconstrução alojando-se num espaço provisório que não dispunha de sala para o funcionamento do laboratório, dificultando, inclusive, o transcurso de algumas etapas desta pesquisa.

Dessa forma, a expectativa gerada no âmbito da pesquisa era que o trabalho a ser desenvolvido viesse a atender, direta ou indiretamente, em curto ou em longo prazo, algumas demandas existentes na prática docente e preencher as lacunas que dificultavam a consolidação de uma cultura crítico-reflexiva na escola.

---

<sup>38</sup> Entre outras parcerias com instituições, destaca-se a parceria realizada com a Guarda Municipal de Salvador (GMS) que periodicamente faz um trabalho educativo na escola de conscientização dos alunos, pais e professores quanto a temas como: *bullying*, conservação do patrimônio escolar, acompanhamento dos pais na educação de alunos, etc., além da participação em festas e eventos da escola.

<sup>39</sup> Segundo dados apresentados no portal do IDEB, a Escola Municipal Antônio Euzébio, em 2011, obteve a nota de 5.0, que corresponde a um crescimento de 52% (cresceu 1,7 pontos percentuais) posicionando-se 14% acima da meta traçada para a escola – meta de 4.4. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/escola/127427-em-antonio-euzebio/ideb>> Acesso em: 24 set 2013

### 4.3 CONHECENDO OS SUJEITOS

Os sujeitos da pesquisa são nove professores da unidade de ensino, sendo dois destes integrantes da equipe gestora (diretora e vice-diretora). Os professores da escola estão distribuídos em 10 turmas, sendo que dois deles trabalham com carga horária de 20 horas e os demais 40 horas semanais – sendo uma professora de inglês. São docentes que, na sua maioria, possuem mais de três anos na escola e, por isso, já se encontram adaptados à realidade escolar – exceto uma professora que possui apenas um ano na instituição de ensino –, possuem um trabalho integrado, conhecem bem o alunado e a proposta pedagógica da escola.

Apesar desta pesquisa constituir-se numa investigação essencialmente voltada para o trabalho docente, a diretora e a vice-diretora também foram convidadas à participação por entender a importância da parceria e do envolvimento da equipe gestora numa proposta como esta. Além de considerar escola como um organismo vivo<sup>40</sup> que mantém a dinâmica das suas atividades a partir da contribuição de cada membro, a proposta de utilização do *webfólio* requer senão a participação, ao menos o envolvimento de todos os membros da escola, pois a qualidade e a permanência deste tipo de trabalho exigem uma ação integrada, colaborativa e de apoio mútuo. A escola, enquanto uma comunidade reflexiva que se configura num todo e não num ajuntamento de pessoas (ALARCÃO, 2011), deve compreender que o desenvolvimento do professor crítico-reflexivo apoia-se na construção de uma cultura de reflexividade crítica em toda a instituição e, para que isso ocorra, esse princípio precisa também ser reconhecido e sustentado pela gestão.

Cabe ainda destacar que, apesar de tratar-se de professores experientes, estes enfrentam dificuldades significativas quanto à apropriação das tecnologias e da internet no trabalho pedagógico. A ausência de um programa de capacitação de professores voltado para as tecnologias na rede municipal de ensino, bem como

---

<sup>40</sup> A escola, sendo um organismo vivo que mantém a dinâmica das suas atividades a partir da contribuição de cada membro, é uma concepção baseada na perspectiva de Maturana e Varela (1995 e 1997) que aborda a condição paradoxal dos seres vivos enquanto máquinas ao mesmo tempo autônomas e independentes.

projetos e políticas efetivas de incentivo à aprendizagem através do computador, cultivaram nos professores uma visão limitada em relação à mediação da aprendizagem através das TIC, provocando a adoção de uma postura instrumentalista e tecnicista frente às interfaces comunicacionais. Tal limitação, inclusive, constituiu-se numa dificuldade a ser superada no seio da pesquisa e foi agravada com a ausência do laboratório de informática na sede provisória onde a escola funcionou no período de reforma.

Essa lacuna existente na capacitação profissional do docente quanto à apropriação das tecnologias deve-se à ausência de um processo formativo que preparasse os professores para explorar as potencialidades do computador e da internet na sala de aula. A entrevista diagnóstica<sup>41</sup> realizada com os sujeitos da pesquisa ratificou esse problema ao evidenciar que 66,7% dos professores e gestores não tiveram nenhuma disciplina na graduação e não participaram de nenhum curso voltado para o uso das tecnologias da informação e comunicação na escola. Os demais frequentaram alguma disciplina ou curso, porém, segundo os entrevistados, não foram satisfatórios ou não contribuíram na formação desses docentes.

Essa mesma deficiência no processo formativo dos sujeitos pode ser encontrada também no que tange ao portfólio/*webfólio*. Os depoimentos dos entrevistados indicaram que também 66,7% deles não participaram de nenhuma disciplina na graduação e de nenhum curso que discutisse apropriação do portfólio/*webfólio* na educação, sendo a experiência de construção de portfólios, já vivenciada na escola, o primeiro contato – que se deu, antes da pesquisa, apenas a nível prático – com essa estratégia.

Esses dados apontam para a precariedade da formação do docente da referida escola, tanto no que se refere à apropriação das TIC, quanto do portfólio/*webfólio*. Salvaguardadas suas especificidades, em ambos os casos houve em seus processos formativos uma marginalização dessas duas matérias disciplinares em detrimento de outros conteúdos considerados de maior relevância

---

<sup>41</sup> Ver apêndice.

na formação do professor, o que contribuiu, portanto, para o despreparo do mesmo quanto à adoção desses dispositivos.

#### 4.4 ETAPAS DA PESQUISA

As etapas desta pesquisa foram traçadas de acordo com a perspectiva de Sandin Esteban (2010) que, inspirado no modelo de Lewin<sup>42</sup>, aborda o método da pesquisa-ação enquanto um “espiral de mudança” ou “espiral de ciclos” que apresenta quatro fases: planejamento, ação, observação e reflexão. Trata-se de um método de natureza cíclica que confere à pesquisa-ação flexibilidade, interatividade e dinamismo em todas as etapas do ciclo.

Inspirada nas fases do ciclo de Lewin e na proposta de Sandin Esteban (2010) que desenvolve quatro atividades do ciclo de pesquisa-ação no âmbito socioeducacional, considere necessário criar quatro etapas para esta pesquisa, devidamente adaptadas ao seu contexto. São elas:

---

<sup>42</sup> Lewin (1946) desenvolveu um método de investigação que consiste num processo colaborativo no qual os participantes trabalham conjuntamente na resolução do problema a partir de uma reflexão crítica sobre as ações tomadas. Através de seus estudos, concluiu que a mudança dos indivíduos é maior à medida que estes participam do processo de análise e solução dos problemas e envolvem-se na tomada de decisões. De caráter cíclico, representado por espirais, seu modelo de investigação se configurou numa abordagem importante para o estudo das mudanças em grupos sociais e, por esse motivo, tal método – salvaguardadas as devidas adaptações – foi adotado nesta pesquisa.

#### **4.4.1 Análise situacional: identificação e esclarecimento da situação problemática**

A princípio, iniciei no *locus* de pesquisa um trabalho de identificação do problema a partir de interlocuções realizadas com os sujeitos. Para tanto, aconteceram dois encontros nos quais estes levantaram alguns problemas vivenciados pela escola no que se refere à interação com as tecnologias e as redes telemáticas, à apropriação do portfólio/*webfólio* e aos processos de reflexão da prática docente. Nesses encontros, foi possível confrontar a situação problema, já observada por mim – enquanto pesquisadora e coordenadora pedagógica da escola –, com as diferentes opiniões acerca da realidade e, por conseguinte, delimitar o problema da pesquisa de forma imparcial e concreta.

Um entendimento mais aprofundado da situação-problema ocorreu a partir da realização das entrevistas diagnósticas, através das quais foi possível saber, antes de iniciar o processo de construção do *webfólio*, o perfil de cada professor individualmente, seus conhecimentos prévios acerca de alguns temas que perpassam, em maior ou menor grau, este trabalho (*blogs*, TIC, portfólio, *webfólio* e professor crítico-reflexivo), bem como mapear sua experiência e seu conhecimento teórico-prático no que se refere a esses temas.

#### **4.4.2 Planejamento: elaboração de um plano estratégico de ação para a resolução do problema**

Em uma pesquisa, toda prática interventiva é precedida de um planejamento que se faz necessário para definir as estratégias de ação para a resolução do problema, os recursos a serem utilizados, o tempo que será dispensado, os sujeitos que serão envolvidos e o caminho percorrido para se alcançar os objetivos. Pretendi,

neste trabalho, que todos esses elementos estivessem presentes no plano de ação, com a ressalva de que as atividades não se constituíssem em algo engessado, pois compreendo a importância da dinamicidade e da flexibilidade do processo. Qualquer proposta de ação definida foi, portanto, passível de mudanças, sempre que cada novo elemento surgiu ou cada nova situação exigiu.

Esse plano estratégico se fez a partir de uma ação negociada entre mim e os sujeitos da pesquisa nos encontros realizados na instituição de ensino. Como se trata de um método cíclico que se repete intermitentemente – conforme explicação que será dada mais adiante –, ocorreram, no decorrer do processo, – em momentos distintos, a partir do surgimento de problemas não previstos – novos direcionamentos que conduziram novas estratégias de ação.

Um exemplo disso foi a construção de um portfólio (sob o suporte de papel impresso e manuscrito) para cada professor registrar suas impressões individuais acerca de ideias e experiências vivenciadas na escola. Esse caminho surgiu como uma alternativa de ação mediante a dificuldade temporária de acesso dos professores aos computadores da escola – conforme já explicado, o laboratório esteve temporariamente desativado, dispondo a escola de apenas um notebook e de dois computadores de uso administrativo – e devido à necessidade de se coletar narrativas mais pessoais, para a composição do *webfólio*, e com reflexões voltadas para a experiência individual de cada professor. Em outras palavras, a ideia inicial era que toda construção do *webfólio* fosse feita diretamente na plataforma do *blog*, entretanto, devido ao surgimento de uma situação nova – impossibilidade de uso dos computadores da escola –, foi necessária uma adaptação que conduziu a uma nova experiência na pesquisa.

#### 4.4.3 Ação: desenvolvimento do plano de ação

Findado o planejamento, iniciou-se a etapa de execução, na qual as ações planejadas previamente foram aplicadas pelo grupo. Essa fase envolveu a execução de importantes ações que cabem aqui ser especificadas:

- a) Apresentação da proposta de trabalho aos professores e gestores informando os objetivos, ações, métodos e prazos da pesquisa;
- b) Realização de seis encontros para a formação teórica dos professores (sobre os temas: *blog*, portfólio/*webfólio*, professor crítico-reflexivo e pedagogia histórico-crítica);
- c) Realização de seis encontros para a realização das oficinas para a construção do *blog* e do *webfólio*;
- d) Realização de momentos individuais para o registro das atividades do professor e da escola para alimentar o *webfólio*;
- e) Realização de encontros com os alunos para a divulgação da proposta de trabalho com o *webfólio* e para a identificação de interesses, ideias e sugestões referentes ao conteúdo a ser disponibilizado no *webfólio*, bem como para o manuseio do *blog* (leitura, participação em comentários e enquetes);
- f) Socialização dos resultados da pesquisa e validação das análises dos dados junto aos sujeitos;
- g) Sistematização teórica conclusiva dos resultados gerais obtidos;
- h) Retroalimentação periódica do *webfólio* a partir do registro das novas experiências vivenciadas na escola.

Vale ressaltar algumas subetapas que integraram a etapa de realização das oficinas para a construção do *webfólio*. Como o *blog* se configura num *webfólio* que traz o registro de ideias e das principais atividades dos professores, é necessário delimitar os passos (executados pelos sujeitos) que levaram à construção do *blog*. Tais subetapas foram fundamentadas nas 10 etapas de construção de um portfólio

proposta por Shoes e Grace (2001), mas que foram adaptadas à realidade aqui descrita, são elas:

1. Estabelecer uma política para o portfólio;
2. Coletar amostras de Trabalho;
3. Tirar fotografias;
4. Consultar os diários de classe e os planos de aula;
5. Compartilhar experiências com os alunos;
6. Realizar registros sistemáticos;
7. Realizar registros de casos;
8. Preparar relatórios;
9. Fazer análise do portfólio;
10. Usar o portfólio em situações de transição.

Essas subetapas foram realizadas com o intuito de amparar a atividade de registro no *webfólio*, mas, necessariamente, não seguiu um rigor no que tange à sequencialidade destas. Além disso, nem todos os sujeitos envolveram-se em todas as etapas – devido, principalmente, a demandas da escola e conflito de horários – o que não prejudicou em grande proporção o transcurso da pesquisa, mas, por outro lado, provocou uma diferenciação – no que se refere ao envolvimento – na participação dos sujeitos nas variadas etapas e subetapas.

#### **4.4.4 Reflexão: avaliação das estratégias de ação e análise dos resultados com vistas ao replanejamento**

Após a execução do plano de ação, chegou a hora de refletir sobre os caminhos trilhados e os resultados advindos de cada ação, de forma a avaliar se as atividades da pesquisa colaboraram com o desenvolvimento de uma postura crítico-

reflexiva nos sujeitos. Essa fase requereu, mais uma vez, uma ação dialógica, na qual a interlocução entre pesquisadora e sujeitos se fez necessária na busca de conclusões mais realistas e voltadas para os interesses da coletividade. O próprio *webfólio* foi de fundamental importância nessa etapa de reflexão, pois, a partir do que foi registrado no *blog*, o professor teve a oportunidade de lembrar o percurso trilhado e avaliar os avanços e dificuldades encontradas no processo.

Para a consecução dessa etapa, foi necessária a realização de um encontro no qual foi promovida uma discussão acerca das ações da proposta de trabalho, das dificuldades/facilidades da introdução do *webfólio* no trabalho do professor e dos sentidos que eles atribuíram à prática de escrita e reflexão crítica da ação pedagógica. As inferências dadas pelos sujeitos, nesse encontro, foram fundamentais para uma resignificação da pesquisa, uma reorientação para as ações posteriores e uma compreensão mais crítica acerca das possibilidades do *webfólio* no desenvolvimento de uma postura reflexiva no professor.

Ao fim dessa etapa, deu-se início a outro ciclo, seguido sucessivamente das mesmas etapas, conforme ilustrado na figura:

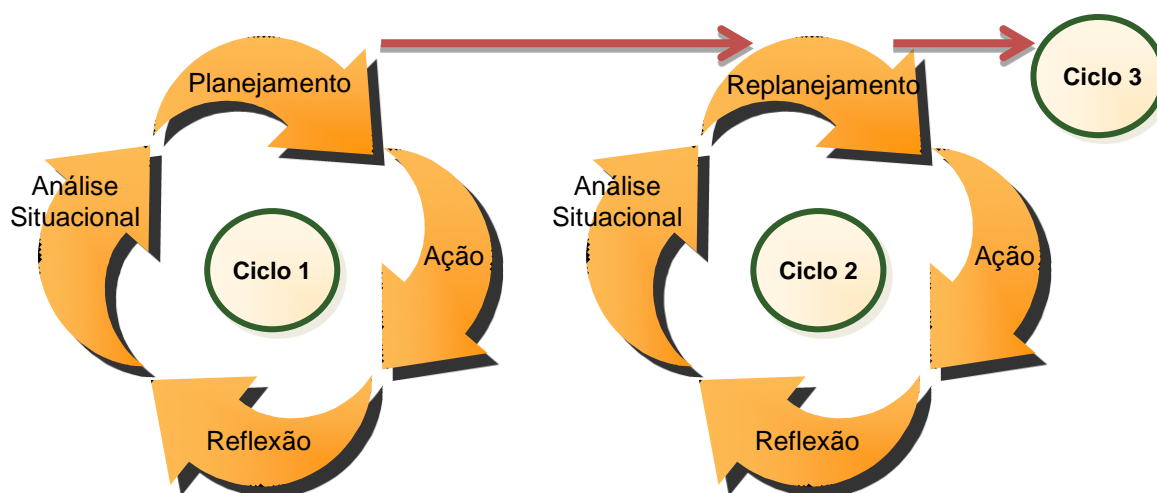


Fig. 2<sup>43</sup> – Adaptação dos Espirais de ciclos da Investigação-Ação

<sup>43</sup> Embora a figura apresente uma imagem fechada, não é esta a ideia. Conforme já exposto, esse método é dinâmico e pressupõe uma flexibilidade mediante as situações novas que venham a surgir. Imagem que inspirou esse diagrama está disponível em: <[http://faadsaze.com.sapo.pt/11\\_modelos.htm#](http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm#)>. Acesso em: 10 out 2013.

Esse movimento espiralado de ação-reflexão é típico da metodologia sociocrítica que pretendi aqui aplicar, a qual é fundamentada na discussão, reflexão e colaboração, ao invés do posicionamento planejado de outras metodologias.

Nessa etapa, foram realizadas as seguintes atividades:

- a) Avaliação dos dados e dos resultados obtidos.
- b) Análise dos resultados obtidos e a confrontação simultânea com as elaborações teóricas que fundamentaram a pesquisa – as principais inferências teóricas foram sendo construídas a partir do que estava sendo gerado no campo conforme a proposta da pesquisa aplicada;
- c) Realização de encontro com os professores para uma discussão e validação dos resultados.
- d) Breve análise<sup>44</sup> do conteúdo do *webfólio* e suas implicações na ação e reflexão dos professores.
- e) Replanejamento coletivo das atividades com aplicação de ações de intervenção e correção de possíveis desvios.

#### 4.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram as entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas antes da realização da proposta de trabalho (entrevista diagnóstica) e depois de findada a etapa final (entrevista prognóstica). A entrevista semiestruturada que, segundo Ludke e André, “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (1986, p. 34), foi escolhida para esta pesquisa por propor uma abordagem planejada, porém mais flexível e menos

---

<sup>44</sup> Apesar do intuito desta pesquisa não ter sido o de analisar os registros do *webfólio* – já que se trataria de uma tarefa de maior complexidade e envolveria outros objetivos – considerei importante fazer um apanhado, ainda que breve, destes escritos, por compreender que eles revelam aspectos da experiência crítico-reflexiva dos sujeitos que são importantes para este estudo.

uniforme. Considerando o viés crítico-reflexivo deste estudo, a resiliência no momento da entrevista foi, portanto, um aspecto fundante na obtenção dos dados, principalmente, porque busquei estar sensível aos aspectos mais subjetivos dos professores.

Nas entrevistas diagnósticas, o objetivo foi mapear o perfil dos professores quanto à interação com o computador e o *blog* na sua vida cotidiana e na sua prática pedagógica, bem como compreender os sentidos atribuídos pelos professores quanto à apropriação do portfólio/*webfólio* na sua prática docente. Além disso, busquei diagnosticar, a partir dessas entrevistas, os conhecimentos dos sujeitos no que tange à reflexão crítica docente e as experiências vivenciadas nos seus processos formativos ao abordarem ou não as tecnologias e o portfólio/*webfólio*.

Enquanto isso, as entrevistas prognósticas objetivaram compreender os processos reflexivos instaurados após a implementação da proposta de trabalho com *webfólio*, bem como identificar o desenvolvimento de uma postura crítica nos sujeitos a partir das atividades realizadas na pesquisa. Intencionei também detectar as dificuldades vivenciadas pelos professores durante o processo de construção do *webfólio* e verificar em que medida essa experiência provocou uma mudança na prática docente.

Essas entrevistas (diagnósticas e prognósticas) serviram como instrumentos comparativos que apontaram não somente para os resultados da pesquisa ao final do processo, mas também a evolução – ou não – na postura crítico-reflexiva dos professores. A partir de um estudo comparativo de algumas categorias de análise que emergiram das duas entrevistas, foi possível confrontar os conhecimentos e experiências dos professores com o *webfólio* antes e depois do trabalho interventivo da pesquisa. Essa confrontação permitiu uma percepção mais apurada da evolução dos sujeitos, bem como do que efetivamente mudou na ação-reflexão desses profissionais.

#### 4.6 MÉTODO DE ANÁLISE E VALIDAÇÃO DOS DADOS

Apesar da análise de conteúdo ser o método de estudo de dados mais usado nas pesquisas qualitativas do Brasil, essa abordagem deixa algumas lacunas que, muitas vezes, incompatibilizam-na com a proposta deste tipo de pesquisa. Tal abordagem metodológica, que é concebida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações (BARDIN, 1977), fundamenta-se num processo de categorização das informações extraídas, de forma a garantir a logicidade e a objetividade exigidas para um rigor da pesquisa.

Segundo André (1983), os autores que abordam a análise de conteúdo revelam uma perspectiva intelectual-racional do conhecimento e acabam por deixar de considerar a existência de outras formas de conhecer, como as experiências intuitivas, artísticas, etc., apresentando uma visão limitada da realidade por ignorar a multiplicidade de perspectivas que interagem na complexidade do contexto. Por esses aspectos, a autora sugere uma proposta alternativa que será aqui adotada: a **análise de prosa**, que têm um sentido mais amplo do que a tradicional análise de conteúdo por incluir também informações obtidas a partir de observação participante, questões abertas de questionários e entrevistas, análise de documentos, materiais artísticos e audiovisuais, etc. (ANDRÉ, 1983).

A análise de prosa é conceituada por André como

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não-verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas, etc. (1983, p. 67).

Dentro dessa perspectiva, a análise neste trabalho foi feita a partir de tópicos ou temas<sup>45</sup> que surgiram à medida que o projeto se desenvolveu, com a flexibilidade de serem revisados ou reformulados cada vez que novos direcionamentos foram surgindo. Tais tópicos ou temas tiveram, portanto, a dinamicidade necessária a esse tipo de pesquisa e estiveram sempre vinculados ao contexto e à realidade dos sujeitos.

Há de se considerar, entretanto, que no processo de coleta, análise e interpretação da informação contida no discurso dos sujeitos, vem à tona a intuição e a subjetividade do pesquisador, que, mesmo inconscientemente, acaba por influenciar a análise dos dados. A fim de evitar este tipo de interferência e garantir o máximo de fidedignidade das informações coletadas com a realidade estudada, utilizei uma técnica de validação das interpretações chamada por André (1983) de: **credibilidade junto aos informantes**. Tal procedimento objetivou buscar uma corroboração da análise de dados junto aos sujeitos da pesquisa, a fim de confirmar – ou corrigir, se necessário – os resultados inferidos a partir da interpretação da fala destes.

Para tanto, foi realizado um encontro com os sujeitos da pesquisa no qual foi apresentada a análise dos dados, bem como os enunciados (in)conclusivos da pesquisa. Considerando que, nessa técnica de validação de dados “os informantes podem reagir negativamente às interpretações porque essas não coincidem com seus próprios interesses, com a imagem que fazem de si mesmos ou porque entram em conflito com sua filosofia e valores” (ANDRÉ, 1983, p. 69), busquei criar um clima acolhedor para extrair o máximo desse momento e evitar a manifestação de discursos autoprotetores ou autojustificativos. Dessa forma, a resposta dos sujeitos foi muito positiva, não havendo nenhuma manifestação de oposição ou de discordância em relação à análise e interpretação dos dados coletados. Esse momento foi de suma importância, pois se constituiu na oportunidade dos sujeitos

---

<sup>45</sup> Os tópicos e temas estão sendo aqui tratados como termos diferentes seguindo a ideia de Mills apud André (1983) que a firma que o tópico é um assunto e o tema é uma ideia e este último envolve um nível de abstração maior que o primeiro (p.68). Os principais critérios para a escolha dos tópicos ou temas são: frequência (na qual se busca assuntos recorrentes em situações e contextos diferentes, entre diferentes sujeitos), especificidade (em que se evita níveis categóricos muito generalizados) e relevância (na qual se seleciona assuntos importantes no referido contexto educacional).

obterem uma devolutiva quanto ao trabalho desenvolvido por eles e refletirem sobre suas próprias demandas, bem como quanto aos desafios a serem superados na continuidade desta proposta de ação na escola.

Há de se considerar que a natureza reflexiva desta pesquisa, bem como sua perspectiva histórica que leva em consideração a dinamicidade do contexto, pressupôs um processo metodológico flexível e aberto que contemplasse os aspectos mais amplos e subjetivos da ação dos sujeitos. Compreendendo que qualquer tentativa engessada de sistematizar a reflexão crítica dos professores, certamente, iria conferir uma arbitrariedade nas constatações, as análises levaram em consideração a complexidade do fenômeno estudado de tal forma que não houvesse uma apreensão reducionista dessa realidade.

Sabendo que “em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.3), esta pesquisa se constituiu num esforço analítico de compreensão de um fenômeno situado num contexto marcado por condições sócio-políticas e intervenientes históricos que, mesmo não sendo objeto de investigação, foram aqui considerados, dado o caráter crítico da pesquisa.

Entretanto, mais do que investigar uma realidade, o esforço maior foi o de propor uma ação interventiva associada ao contexto e para o contexto, de forma a apontar caminhos para o enriquecimento do trabalho docente. A própria atividade de pesquisa se constituiu, dessa forma, numa prática crítico-reflexiva, na medida em que estimulou um processo de consciência direcionada à mudança; na medida em que os sujeitos envolveram-se num propósito coletivo de transformação e, ao mesmo tempo, mudaram a própria maneira de se envolver nesse mesmo processo. Se o sentido maior desta proposta interventiva foi o de levar os sujeitos a transformarem sua prática, enxergarem contradições e superarem distorções, o caminho metodológico traçado garantiu uma participação dialógica e democrática dos indivíduos e expandiu a reflexão docente para outras dimensões da práxis, conforme veremos no capítulo a seguir.

## 5 O *WEBFÓLIO* NA PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA: COMPREENDENDO A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NA PESQUISA

O conhecimento não só é uma construção social como também uma possibilidade de resgatar a dignidade do ser humano no interior da cultura à qual pertencemos.

(GHEDIN, 2012, p. 162)

Essa afirmativa expressa autenticamente um sentimento que foi crescendo em mim a cada etapa vencida na pesquisa de campo: a certeza de que é através da descoberta do desconhecido e do questionamento de “verdades” engessadas que a nossa humanidade é resgatada e nossa dignidade é devolvida. Esta pesquisa, para todos os envolvidos, constituiu-se num processo intermitente de aprendizagem<sup>46</sup>, no qual conhecimentos outrora descartados foram ressignificados e novos saberes foram construídos a partir das experiências vivenciadas, fazendo ressurgir uma leve e, talvez momentânea, sensação de consciência frente à alienação e de poder frente à opressão.

A mensagem trazida por Ghedin foi discutida com os sujeitos em uma das etapas da pesquisa servindo de ilustração para a discussão acerca da reflexão crítica docente. A discussão em volta dessa citação promoveu um fértil debate no âmbito da pesquisa por mostrar-se congruente à realidade vivenciada pelos professores que, carentes de processos formativos e de projetos de intervenção que operacionalizassem práticas reflexivas na escola, apresentaram-se, em certa medida, envolvidos com a possibilidade de discutir sua prática sob uma perspectiva mais ampla e transformá-la a partir de uma mudança de postura e da construção coletiva de um novo olhar frente à docência.

Conforme já explicitado anteriormente, a proposta de trabalho apresentada nesta pesquisa teve como objetivo implementar na Escola Municipal Antônio

---

<sup>46</sup> Constatação observada a partir do depoimento dos sujeitos na entrevista prognóstica.

Euzébio um projeto de intervenção que desenvolvesse no corpo docente uma postura crítico-reflexiva a partir da apropriação do *webfólio* como estratégia de reflexão da prática pedagógica. Para tanto, este projeto voltou-se para a construção de um *blog*<sup>47</sup> institucional de autoria dos professores e gestores da escola que, elaborado sob uma perspectiva de *webfólio*, se configurasse num dispositivo de registro que promovesse a reflexão e o pensamento crítico nos sujeitos da pesquisa.

Tal projeto estendeu-se por um período de oito meses<sup>48</sup> e realizou-se através de encontros com os professores – mediados por mim, pesquisadora – que aconteciam quinzenalmente – e por vezes, semanalmente –, no espaço da própria instituição de ensino. Entre as atividades já enunciadas no capítulo anterior, tais momentos constituíram-se, principalmente, de encontros formativos e oficinas para a construção do *blog* e do *webfólio*, bem como de reuniões para o envolvimento dos alunos no projeto. Através dessas ações busquei construir na escola um espaço de debate, de criação e autoria que despertasse os professores e gestores para uma compreensão mais ampla do fazer docente e para as possibilidades do trabalho com o *webfólio* na superação de uma visão técnica e acrítica do professor.

Neste capítulo, intencionei compreender os dados obtidos na pesquisa a partir da análise das entrevistas diagnósticas e prognósticas – a análise destas últimas, diferentemente das primeiras, foi aqui trazida de forma diluída ao longo de todo capítulo –, do processo formativo, da experiência de construção do *blog* e de alguns aspectos dos registros realizados no *webfólio*. Dessa forma, serão evidenciadas as categorias de análise que emergiram durante a pesquisa de campo, assim como a resposta dos sujeitos frente a cada uma delas, confrontando, inclusive com os postulados teóricos já explanados neste trabalho. Estarei aqui, portanto, discutindo os achados deste estudo, descrevendo e analisando os dilemas que surgiram na prática e, principalmente, refletindo as transformações ocorridas no contexto da pesquisa e na ação dos sujeitos.

---

<sup>47</sup> Disponível em: <<http://escolaemae.blogspot.com.br/>>.

<sup>48</sup> De fevereiro a setembro de 2013.

## 5.1 COMPREENDENDO A AÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS DIAGNÓSTICAS

As entrevistas diagnósticas, de caráter semiestruturado, que a princípio objetivavam apenas traçar um perfil para os sujeitos da pesquisa, apresentaram-se como um instrumento de grande fertilidade na análise do pensamento e ação dos sujeitos frente às categorias teóricas desta pesquisa. Através desse instrumento, foi possível diagnosticar o entendimento dos professores acerca do portfólio/*webfólio* e do *blog*, bem como a compreensão das suas possibilidades no trabalho docente, além de dar mostras acerca da concepção dos sujeitos quanto ao conceito de professor crítico-reflexivo.

Tais entrevistas revelaram-se momentos fecundos não somente para mim, pesquisadora, como também para os sujeitos, pois, ao recuperarem sua trajetória e rememorarem algumas experiências, eles foram percebendo, desde já, o quanto suas histórias são cheias de significados. Esse caráter formador da entrevista confirmou o potencial desta enquanto recurso metodológico não somente de investigação, mas também de formação, já que, na tentativa de dizer-se, de inserir-se na sua história e contá-la, de estruturar pensamentos e reconstruir conceitos, o professor descobre um pouco de si, percebendo suas destrezas, reconhecendo suas lacunas e refletindo, desde já, no quanto a incorporação do *webfólio* na prática docente pode auxiliá-lo na superação de algumas dificuldades.

Na contação oral de seus conhecimentos e experiências, o professor deixou emergir suas ansiedades, angústias, medos, certezas, etc. Foi muito comum, por exemplo, ao final da entrevista, as perguntas: “falei tudo certinho?”, “era isso mesmo que você esperava?”; denotando uma preocupação com o juízo de valor que se poderia fazer das suas fragilidades ou inseguranças. Observar as expressões não verbais dos professores foi também importante para a compreensão dos seus sentimentos em relação aos problemas da sua prática. Gestos e expressões faciais denunciaram percepções e emoções, além de possibilitar uma compreensão mais ampla da identidade desses sujeitos.

Considerar as subjetividades dos professores e reconhecê-las como um elemento importante, significa nesta pesquisa, conceber esses indivíduos não como objeto de estudo, mas como sujeitos históricos que constroem seus próprios saberes e significados em relação à sua prática. Esse pensamento está ligado à ideia de Tardif quando afirma que “toda pesquisa sobre o ensino, tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer [...]” (2011, p. 230). Mesmo não intencionando aqui aprofundar uma análise dessas subjetividades, elas foram consideradas como um aspecto que marca a experiência dos professores e imprimem novos dilemas a serem tensionados.

Os questionamentos realizados durante as entrevistas diagnósticas, para efeitos de sistematização, foram classificados em cinco eixos temáticos, a saber:

- 1) **formação profissional**, na qual busquei conhecer um pouco a experiência formativa dos professores quanto à apropriação das tecnologias, do portfólio e do *webfólio*;
- 2) **interação com as tecnologias da informação e comunicação**, com o objetivo de identificar o grau de familiaridade dos entrevistados com o computador e com a internet, bem como as dificuldades/facilidades enfrentadas quando estes são incorporados na sua prática docente;
- 3) **blog**, no qual o intuito foi analisar os conhecimentos prévios dos professores quanto a essa interface e como (ou se) eles apropriam-se dessa na sua prática com os alunos;
- 4) **portfólio e webfólio**, através do qual busquei compreender a concepção dos professores quanto a esses dispositivos, os significados atribuídos ao portfólio na escola e em que medida ele provocou/provoca um pensamento reflexivo;
- 5) **reflexão crítica docente**, com o objetivo de diagnosticar a compreensão dos sujeitos acerca desse assunto, bem como os conhecimentos prévios acerca do conceito de professor crítico-reflexivo, como eles se avaliam dentro dessa perspectiva e quais recursos e/ou estratégias contribuem para o desenvolvimento de uma postura reflexiva.

Apesar de considerar importante – e útil no meu trabalho como pesquisadora – as categorias de análise 1, 2 e 3<sup>49</sup> no que se refere ao perfil dos sujeitos, me concentrei aqui apenas na análise dos eixos 4 e 5 por tratar-se das principais categorias teóricas deste estudo.

### 5.1.1 Concepção dos entrevistados acerca do portfólio/*webfólio*

A partir das entrevistas diagnósticas, foi evidenciado que, antes da execução desta pesquisa, 100% dos sujeitos não sabiam o que era um *webfólio*. Apenas 11,1% já tinham ouvido falar no termo, mas não sabiam do que se tratava, somente deduziam uma definição através de uma pseudoleitura realizada a partir da contração das partículas “*web*” e “*fólio*”, conforme, por exemplo, afirmou o Professor F<sup>50</sup>: “Se o portfólio é um registro de uma caminhada, então o *webfólio* deve ser esse registro na *web*”. Esse dado, somado às evidências da pouca familiaridade dos sujeitos com o universo dos *blogs*, enfatizou a necessidade de um processo formativo na escola que preparasse os professores para a incorporação do *webfólio* na escola.

Por outro lado, ao analisar as concepções iniciais do professor acerca do portfólio foi evidenciado que há entre os docentes uma relativa compreensão dessa estratégia e de sua funcionalidade na escola, apesar de tratar-se de uma visão instrumental. Existia um consenso entre os professores de que o portfólio é uma “ferramenta” de registro e reunião dos principais trabalhos do aluno e/ou da escola que permite uma avaliação processual da trajetória dele e/ou dela. Como exemplo, temos o depoimento de um dos sujeitos ilustrando essa concepção:

---

<sup>49</sup> Alguns dos resultados das análises dos eixos temáticos 1, 2 e 3 serão elucidados esporadicamente, ao longo deste trabalho, no momento em que a referida informação for pertinente. A análise do eixo 1 já foi mencionada no capítulo anterior no campo “conhecendo os sujeitos”.

<sup>50</sup> A fim de resguardar a identidade dos sujeitos e para que a opinião destes fosse o mais natural possível, eles serão aqui identificados como Professor A, B, C, D, E, F, G, H e I, nomenclatura esta que inclui os professores que atualmente ocupam o cargo de diretor e vice-diretor.

Portfólio é uma postagem de tudo que acontece no dia a dia (ou semanal) das atividades e ações do cotidiano da criança e da escola. Todo tipo de trabalho feito em sala pode ser colocado no portfólio, apesar de que dá muito trabalho para ser feito, onde não tem esse costume de se fazer (PROFESSOR A).

Nota-se nesse e nos demais discursos<sup>51</sup> que havia um entendimento acerca do que é o portfólio e para que ele se destina, mesmo sabendo que esse conhecimento, na sua grande maioria, não veio da academia ou de outras formações do professor – na entrevista diagnóstica esse dado foi evidenciado nas perguntas do eixo 1 (formação profissional). A referência feita pelos professores ao portfólio da escola – portfólio feito pela coordenação com o registro das atividades da escola durante todo o ano letivo – leva a entender que o conhecimento dos professores quanto ao uso dessa estratégia é oriunda principalmente da referida experiência, bem como de outras pequenas iniciativas de construção de portfólios de aluno, principalmente na educação infantil.

Ao serem questionados sobre as contribuições do portfólio para o trabalho da escola, os entrevistados foram unânimes em responder que essa estratégia potencializa as atividades da escola e favorece um pensar reflexivo quanto à prática dos professores. Vejamos um dos depoimentos:

“[O portfólio] contribui sim, porque quando se registra não se esquece e com o registro você tem a capacidade de analisar algo que você entendeu ou que não entendeu. [...] [O portfólio] permite a pessoa rever sua prática de algo que você está ali acompanhando. É um processo onde você pode ir e vir para fazer os ajustes necessários, para que no final dê tudo certo; que realmente se consiga alcançar os seus objetivos para aquele determinado assunto, daquele ano ou daquela disciplina” (PROFESSOR B).

A concepção desse professor denota haver um reconhecimento da função reveladora e rememorativa do portfólio, bem como do seu aspecto processual. A

---

<sup>51</sup> Todos os sujeitos entrevistados evidenciaram, na entrevista, dispor de um entendimento, mesmo que generalizado, do conceito, objetivo e benefícios do portfólio.

possibilidade de revisão da prática e a confrontação dos resultados alcançados com os objetivos pretendidos também foram assumidas como benefícios para a prática docente.

Outro aspecto evidenciado no depoimento de alguns professores diz respeito à possibilidade de redirecionamento da ação pedagógica a partir das informações registradas no portfólio, conforme se observa nessa fala: “[Através do portfólio] é possível identificar as falhas e determinar como corrigir e avançar na busca do caminho do acerto” (PROFESSOR H). Tal concepção corrobora a abordagem de Moreira quando reivindicou “o uso do portefólio como instrumento<sup>52</sup> de identificação de fragilidades como ponto de partida para a melhoria das práticas” (2010, p. 36). Até mesmo a perspectiva instrumental assumida pela autora – diferentemente da abordagem proposta neste trabalho – coincide com a visão, também instrumental, dos sujeitos da pesquisa.

Esse aspecto prospector de mudanças foi mencionado por 55,5% dos entrevistados que afirmaram que o portfólio possibilita a modificação da prática do professor a partir de uma análise dos registros. Isso, porém não significa dizer que os outros 44,5% dos sujeitos não acreditam que o trabalho com portfólio induz a um replanejamento das ações do professor – já que a pergunta realizada não foi direcionada para esse assunto –, mas denuncia que há, entre alguns professores, uma visão ainda limitada quanto ao potencial transformador do portfólio, mesmo porque a maioria dos relatos enfatizou mais o aspecto documental deste, enquanto um repositório de informações, conforme podemos observar no depoimento a seguir:

[O portfólio] é um registro de algo que eu fiz com os alunos durante o ano ou algum período de tempo. Eu deixo ali registros para que eu possa apresentar ou guardar para mim para eu ter acesso ao que já trabalhei com eles em sala de aula (PROFESSOR D).

---

<sup>52</sup> Apesar de Moreira (2010) abordar o portfólio numa perspectiva, também, instrumental, ela está aqui sendo referenciada, pois reconheço a contribuição dos seus postulados na compreensão dos benefícios do portfólio, principalmente, no desenvolvimento profissional docente.

Decerto, o portfólio constitui-se também num material de registros, entretanto tais registros não se limitam a um mero documento a ser consultado quando necessário, mas trata-se de um dispositivo disparador de uma reflexão contínua que vai sendo gradativamente ressignificado e que permite uma construção e reconstrução da prática, instaurando – à medida que os sujeitos de implicam –, um processo de transformação desta. Conforme, salientou Moreira (2010), através do portfólio e do seu enfoque formador, o professor tem a possibilidade de dar respostas às questões: Por que ensino? Como ensino? Por que ensino dessa maneira?; e, com isso, reorganizar as prioridades, repensar as estratégias de ensino e de aprendizagem e tomar decisões sobre a prática docente que possibilitem a projeção das ações futuras.

A partir da entrevista diagnóstica percebi que os sujeitos já possuíam um conhecimento prévio acerca do portfólio antes mesmo do projeto de intervenção se iniciar. Apesar de evidenciarem uma visão acrítica dessa estratégia, todos os entrevistados reconheceram suas vantagens na atividade docente, inclusive, enquanto uma possibilidade de reflexão da prática. Tal constatação constituiu-se em algo positivo para dar início ao trabalho, pois, ao assumir os benefícios desse dispositivo, o professor mostra-se, mesmo que em certa medida, aberto à experiência. Ainda assim, ficou evidente, nesse momento inicial, a necessidade de uma abordagem teórica do portfólio e, principalmente, do *webfólio*, a fim de consubstanciar a atividade proposta ampliando o olhar dos sujeitos quanto às possibilidades das estratégias a serem adotadas.

### **5.1.2 Concepção dos entrevistados acerca da reflexão crítica docente**

Enquanto os sujeitos demonstraram ter relativo entendimento conceitual no que se refere à categoria teórica “portfólio”, o mesmo não pôde ser constatado

quanto à “reflexão crítica docente”. A atividade de reflexão mencionada pelos sujeitos estava, na maioria das vezes, associada ao “pensar introspectivamente” denotando uma concepção simplista do termo, como podemos observar na fala do Professor I: “[O professor reflete] quando ele pensa no que ele faz, no que pode construir, no que ele pode transformar como educador [...]”. Essa visão acerca da reflexão é contrariada pelo pensamento de Kemmis (citado por CONTRERAS, 2012, p. 180) quando alertou que “a reflexão não é trabalho individualista da mente, como se fosse um mecanismo ou mera especulação; pressupõe e prefigura relações sociais”. Entretanto, em nenhum dos depoimentos foi mencionado o aspecto relacional da atividade reflexiva.

Um dos sujeitos, inclusive, apresentou uma visão restrita sobre o referido tema, conforme podemos observar nessa fala: “Reflexão, que eu digo, é trazer novos conhecimentos para os colegas, para eu jogar na sala de aula. Novidades. Buscar em outras pessoas conhecimentos novos” (PROFESSOR C). Decerto, a atividade reflexiva pressupõe uma ação criadora, contudo não pode reduzir-se a isso, pois, conforme afirma Contreras (2012), a reflexão está muito além de ser um processo puramente criativo voltado somente para a construção de novas ideias, já que se direciona para algo muito maior: a reconstrução da nossa vida social.

Além disso, o entendimento dos sujeitos quanto à reflexão estava atrelado à ideia de uma atividade realizada antes ou após a prática docente e não durante essa prática, conforme fica subentendido, por exemplo, na fala desse professor:

[O professor crítico-reflexivo] é aquele que, além de fazer a reflexão de sua prática, ele também tem que ter ou fazer a autocrítica. Tem que **parar e refletir** o que foi que foi feito com aluno, se houve evolução ou estagnação ou retrocesso. (PROFESSOR E) [grifo meu].

Vimos que o pensamento reflexivo inclui uma instância muito importante que é a reflexão na ação, que consiste num diálogo com a prática no momento em que emergem os conflitos e as situações problemáticas não previstas. De acordo com tal pressuposto teórico, esse pensamento conduz o indivíduo a ressignificar o seu fazer

interferindo e modificando a situação em andamento. Certamente, esse tipo de reflexão é realizado pelos professores, mesmo que não tenha ficado explícito nos depoimentos ou mesmo que eles não tenham consciência disso, já que, conforme alertou Facci (2004), esse é um processo que ocorre espontaneamente sem precisar haver, necessariamente, uma sistematização.

Quanto à função crítica do trabalho docente, foi evidenciado, também, um entendimento superficial e, por vezes, equivocado. A maioria dos entrevistados relacionou essa tarefa ao mero fato de criticar algo, de não concordar ou opor-se ao instituído. Além disso, o posicionamento crítico do professor, conforme a fala de todos os entrevistados, esteve associado ao exercício da docência nos limites da sala de aula, em outras palavras, nenhum dos entrevistados fez referência à "crítica" como uma tarefa que abarca os aspectos mais amplos da educação, como os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos, conforme constatado na fala desse professor: "Eu considero a crítica como: quando eu quero fazer uma coisa e as pessoas não querem. Aí eu me torno crítica" (PROFESSOR C). Outro depoimento também reforçou essa visão limitada e superficial:

A crítica é importante, mas somente aquela que te faz crescer. Criticar por criticar não é válido, uma pessoa pode se desestimular [...]. É válido aquilo que vá somar, contribuir e não destruir. A crítica tem que vir com sugestões (PROFESSOR D).

Essa visão em torno do componente "crítico" da educação deduz, desde já, a necessidade de estimular nos professores não somente uma compreensão dos pressupostos de uma pedagogia crítica, mas também de desenvolver nestes uma leitura crítica da realidade. E isso, como já vimos, vai muito além de discordar de algo ou emitir uma opinião, conforme se evidencia na fala dos sujeitos. Supõe que "cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola" (GHEDIN, 2012, p. 158) desvendando os valores e intensões ideológicas implícitos nas instituições e na própria prática docente.

A ideia imbuída no conceito de professor crítico-reflexivo, como já foi dito, pressupõe um processo coletivo de resistência e transformação social. Porém, esse aspecto não ficou evidenciado na fala de nenhum dos sujeitos, que limitaram suas colocações a situações generalizadas vivenciadas na sala de aula, como podemos constatar no discurso desse professor:

[...] Ele [o professor] tem a sua metodologia e quando vem outra metodologia, ele tem a capacidade de questionar, mostrando que não existe somente uma forma, existem várias formas de resolver um determinado assunto. Não devemos ficar focado com um jeito, ou seja, tem vários jeitos de caminhar e pode ser que dê certo. Professor crítico-reflexivo é isso: é pensar em outras possibilidades (PROFESSOR B).

Por outro lado, ainda que a concepção da reflexão crítica na docência estivesse vinculada aos aspectos imediatos da prática, esta foi, em 66,7% dos casos, associada a uma postura questionadora e a um movimento de mudança da ação docente, o que considerarei bastante positivo, pois denota uma visão de que a atividade crítico-reflexiva pressupõe uma atitude de indagação e mobilização. Esse aspecto pode ser evidenciado, por exemplo, no depoimento desse sujeito:

[O professor crítico-reflexivo] é aquele reflete naquilo que é passado para ele, não recebendo o trabalho pronto e se acomodando. É um professor que está sempre buscando uma coisa nova, está sempre atrás disso, buscando algo que diferencie o seu trabalho e que acerte. Quando vê uma coisa errada, questiona. Nunca para. Sempre está em movimento na busca de novidades (PROFESSOR H).

Entretanto, todos os sujeitos que, assim como o Professor H, abordaram a reflexão docente numa perspectiva de mudança da prática, o fizeram sem referir-se a uma transformação profunda dos condicionantes estruturais da sua prática, mencionando apenas a possibilidade de uma mudança superficial e imediata do seu contexto. Esse aspecto remete-nos ao embrião da reflexão crítica que é a mudança; refletir para transformar, pois a reflexão, se não for direcionada a uma mudança ampla e efetiva da prática, não livra ninguém de uma atitude reprodutivista e

conservadora, já que ela sozinha tem o poder tanto de legitimar a estrutura educacional vigente como de desmascará-la e propor uma sociedade diferente.

Observei, portanto, nos depoimentos dos professores, que a visão da criticidade no trabalho docente foi, a princípio, reducionista e baseada no senso comum. O ideal de emancipação também não esteve presente nos discursos e o propósito de transformação da sociedade através da educação foi enunciado de uma maneira quase que poética. Esse fato tornou-se preocupante ao se somar com a constatação da ausência de referenciais teóricos que fundamentassem as colocações dos sujeitos, levando-me a crer que a concepção destes ainda é bastante intuitiva e pragmática. Tal fato configurou-se num desafio nesta pesquisa, pois o objetivo de desenvolver uma prática crítico-reflexiva nos sujeitos intercruza com a necessidade de se estabelecer um espaço de formação onde a reflexividade e a criticidade docente sejam alvos de estudo e debate.

## 5.2 UM OLHAR SOBRE OS ENCONTROS FORMATIVOS

Os encontros para a formação de professores foram concretizados a partir da necessidade de se promover um espaço de construção coletiva do conhecimento que amparasse teoricamente o professor para a complexa tarefa de implementação do *webfólio* numa perspectiva crítico-reflexiva. Como a reflexão é um processo que é construído continuamente, tornou-se imprescindível a introdução e a discussão de alguns conceitos para que a atividade sugerida na pesquisa não ocorresse mecanicamente, ao contrário, se realizasse de maneira fundamentada e concreta.

As próprias entrevistas diagnósticas, conforme a análise já feita, apontaram para a necessidade da construção de um pensamento teórico-prático que preparasse e, ainda, que motivasse os sujeitos para o cumprimento das atividades posteriores. Esses encontros foram constituídos de exposições dialogadas nas quais o debate foi estimulado para que um posicionamento crítico, desde já, fosse

desenvolvido no grupo. O objetivo inicial dessa etapa do processo, que *a priori* era apenas de consubstanciar tecnicamente o professor para a construção do *blog*, foi, portanto, ampliado e questões relativas à incorporação do portfólio na escola, aos processos tecnológicos, às possibilidades do *blog* no trabalho docente e à necessidade de um pensamento reflexivo para uma prática emancipatória passaram a ser temas debatidos nesses encontros.



Fig. 3 – Foto do primeiro encontro formativo



Fig. 4 – Foto do terceiro encontro formativo

Os seis encontros formativos realizados no período da pesquisa foram ganhando uma relevância além da esperada à medida que era percebido que a

atividade crítico-reflexiva não se consolidaria na ausência de um espaço coletivo de debate e construção do conhecimento. A fertilidade das discussões nesses encontros constituiu-se no prenúncio para o exercício de um pensar e um agir reflexivo na escola e ratificou a importância da realização da formação contínua em concomitância ao processo de construção do *webfólio*. Compreendo que um processo de formação contínua no *locus* do trabalho docente é necessário não apenas a fim de aparar as arestas deixadas pela formação inicial, mas, principalmente, por ser a escola um espaço privilegiado de construção e socialização de saberes entre os professores.

A resposta dos professores frente a tal oportunidade de discussão de temas de interesse do grupo confirma o quanto necessário é o investimento em processos formativos na escola, principalmente, quando estes estão associados a um trabalho interventivo tão complexo como o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva na docência. O Professor H, por exemplo, durante a entrevista prognóstica, afirmou: “O que foi desenvolvido e o que eu achei bem interessante é que [os encontros formativos] trouxeram algumas coisas novas. Eu diria que, para o professor, muita coisa nova [...]. Eu mesma já tinha um bom tempo que eu estava precisando refletir” (PROFESSOR H). Nesse depoimento, percebi a importância atribuída à etapa da formação não somente como uma possibilidade de contato com novos conhecimentos, mas também como uma oportunidade de reflexão.

Outra fala também ratifica a importância dada à atividade formativa no desenvolvimento do pensamento reflexivo do professor:

Fiz pedagogia, fiz tudo e não me atento. Eu só quero chegar na minha sala e dar aula, mas quando você tem estes encontros, você percebe que precisa ler mais, que você precisa entender mais pra poder melhorar a prática. Então estes encontros são superimportantes! (PROFESSOR A).

A partir desse e dos demais discursos, percebo a necessidade da construção de espaços formativos na escola como forma de superar o ranço da racionalidade técnica ainda presente no trabalho do professor. Uma racionalidade docente que se

reduz à sua dimensão técnica não consegue dar conta de compreender a prática, muito menos de modificá-la, pois está presa a um esquema pré-estabelecido de mecanização da atuação do professor, conforme ficou implícito na fala do referido sujeito: “[...] eu só quero chegar na minha sala e dar aula” (PROFESSOR A). A formação profissional no espaço escolar coloca-se como uma possibilidade de tematizar a prática, compartilhar interesses e transformar perspectivas a partir da construção coletiva de um saber fundado numa práxis reflexiva.

Esse pensamento pode ser complementado com a ideia trazida por Pimenta quando chamou a atenção para a importância dos processos formativos:

O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. Enfim, enquanto formação teórica (onde a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora (1997, p. 105).

A partir dessa perspectiva, compreendo que a construção de uma práxis transformadora na docência, como se pretende neste estudo, necessita de uma formação teórico-prática que, assentada na indissociabilidade entre teoria e prática, ofereça possibilidades de apreensão da realidade – e suas contradições – de forma a direcionar a nova práxis. Para tanto, importa saber que os espaços formativos que possuem o compromisso com uma docência crítico-reflexiva precisam operar sobre a égide da participação democrática, pois o desenvolvimento do espírito crítico não se dá a partir de monólogos expositivos. Ao contrário, “faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar” (ALARCÃO, 2011, p. 34). O reconhecimento da importância desse aspecto dialógico e relacional da formação é observado na concepção desse professor:

Eu acredito que momentos como estes são importantíssimos e que deveria ter muito mais vezes, se nós tivéssemos mais tempo pra fazer, se tivéssemos

condições, porque a gente cresce muito ouvindo o outro, participando, discutindo, debatendo (PROFESSOR A).

Porém, além dessa possibilidade de aprendizagem a partir da troca entre pares, esse depoimento chama a atenção para a dificuldade identificada pelos sujeitos quanto às condições oferecidas pela escola/rede pública de ensino para a concretização desse espaço formativo na instituição. O Professor B, por exemplo, na entrevista prognóstica, também ratifica esse problema:

É um desejo de consumo de todo professor ter uma formação, mas que essa formação seja no turno oposto, como em muitos estados e muitos países têm. Que o professor realmente tenha esse momento de formação, porque essa formação é importantíssima e não dá pra ser corrido. Então, houve essa formação sim, mas você sabe que teve muita boa vontade da nossa parte, da sua parte também. Mas a gente fazer disso uma rotina, fica mais difícil, porque tivemos que fazer ajustes, tivemos que deixar de fazer o planejamento semanal pra fazer em casa ou pra fazer em outro momento, pra ter aquele momento assim. Então é ideal; esse é um desejo de consumo de todo o professor, ter um espaço realmente pra estudo, pra estudar, pra pensar na sua prática, pra ver como pode fazer melhor, pra ver o que foi feito e precisa melhorar ou o que foi feito e precisa continuar, poder colocar mais alguns itens. Então, eu achei assim excelente! (PROFESSOR B).

Tais depoimentos revelam um importante aspecto salientado por Nóvoa quando afirmou que “a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica” (1992, p. 14). E é nesse conflito de interesses que se apresenta uma das contradições da escola, pois, ao mesmo tempo em que esta exige do professor uma atuação sólida apoiada em referenciais científicos que fundamentem sua prática, ela não oferece condições formativas que prepare o professor para tal tarefa.

Noto, a partir dos depoimentos, bem como a partir do envolvimento dos professores nos encontros, que a resposta apresentada à etapa de formação foi muito positiva, apesar das dificuldades apresentadas. Esse dado apontou para a necessidade da constituição de espaços de aprendizagem docente na escola para potencializar os processos reflexivos do professor que, ao deparar-se com os

conceitos e pressupostos teórico-práticos – que fundamentam os estudos do *webfólio*, professor crítico-reflexivo, pedagogia histórico-crítica, etc. – rememoraram conhecimentos dantes esquecidos e construíram novos saberes a partir da correlação desses saberes com os saberes da sua experiência, bem como vivenciaram momentos de troca e compartilhamento. Essa informação pode ser confirmada a partir da fala desse sujeito na entrevista prognóstica:

Eu visualizo [a formação] como uma troca, troca mesmo de conhecimento, troca de vivências, troca de aprendizado, porque a gente está em constante aprendizado; ouvir o outro, poder estar trocando esta experiência, não só específica da nossa área, mas também do nosso dia-a-dia, não só sobre os pensadores, mas também na nossa prática mesmo, que é o que a gente vive. Eu acho esta experiência muito boa, porque a partir do momento que você senta, você ouve o outro, você troca, você até aprende e lembra. Quantas vezes a gente estuda e muita coisa fica pra trás? [...] Então, eu acho muito válido esses encontros, não só em ACs, não só no momento desse trabalho [desta pesquisa]. [...] No nosso dia-a-dia, às vezes, a gente se acomoda mesmo e aí deixa pra trás tanta coisa que a gente pode estar atualizando. Estes momentos [de formação] são pra isso, pra atualizar nossos conhecimentos e fazer uma troca verdadeira de conhecimento (PROFESSOR D).

Essa possibilidade de analisar alguns pressupostos teóricos ligados às atividades de implementação do *webfólio* foram congruentes à afirmativa de Valadares quando alertou que para refletir sobre uma ação é preciso “ter claro que essa análise é realizada à luz de um referencial teórico, e assim fica evidente a necessidade de uma formação teórica do professor que possibilite o resgate de sua prática” (2012, p. 230). É a partir desse movimento, apontado pelo autor e iniciado no *locus* da pesquisa, que será possível estreitar a conexão entre teoria e prática e avançarmos para a construção de uma epistemologia da práxis tal qual abordei no segundo capítulo deste trabalho.

Os encontros formativos constituíram-se, dessa forma, num processo de construção coletiva do conhecimento que, através da valorização do caráter contextual e institucional da prática pedagógica e, também, da revelação dos saberes dos professores, possibilitou uma ampliação de olhares frente à atividade docente e apontou para a possibilidade de superação de uma rotina de reflexão

tradicionalmente individualista na escola, preparando o terreno para as posteriores etapas da pesquisa. Aliás, a própria perspectiva da pesquisa-ação, por si só, constitui-se numa estratégia de formação.

Coadunando com a afirmativa de Pimenta, o papel do estudo teórico neste trabalho foi “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente” (2000, p. 92), para neles intervirem e transformá-los, assim como subsidiar a atividade crítico-reflexiva que está sendo proposta na escola. Ressalto, portanto, a partir dessa vivência, a importância da continuidade e permanência dessa prática como forma de potencializar o desenvolvimento profissional dos professores e consolidar uma cultura de aprendizagem e reflexão coletiva na instituição.

### 5.3 COMPREENDENDO A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DO WEBFÓLIO

Como vimos, os encontros formativos realizados com os sujeitos da pesquisa foram essenciais na preparação destes para a construção do *webfólio*, porém foi nas oficinas que os conhecimentos necessários a essa tarefa foram apresentados e as dificuldades dos professores quanto à interação com o *blog* foram, em certa medida, sendo superadas. Partindo de uma experiência mais técnica (passo-a-passo para a construção do *blog*, definição de *layout*, fontes, cores, etc.) para uma vivência mais reflexiva, o processo de criação do *blog* foi se realizando a partir de um esforço coletivo de negociação e debate.

Porém, ao mesmo tempo em que se configurava na fase mais importante deste trabalho, tornou-se também a mais crítica. Além da dificuldade da escola em cumprir com os encontros programados para a realização das oficinas, a ausência

de um laboratório de informática, que possibilitasse aos professores uma interação individual com *blog*, constituiu-se num entrave à realização dos registros e à regularidade no processo. A fim de minimizar os efeitos desse impasse, foi sugerido aos sujeitos que fizessem temporariamente um registro manual das suas atividades para que posteriormente, nos encontros coletivos, o grupo alimentasse o *blog* com esses escritos.

Tal dificuldade significou uma perda no cumprimento de um dos intuitos desta pesquisa no que tange à interação dos professores com o computador e, mais especificamente, com o *blog*. A proposta de utilização de um portfólio de papel garantiu, sem dúvida, certa continuidade na consecução dos registros dos professores, porém a lacuna quanto à existência de uma cultura digital na escola, não pôde ser preenchida devido à ausência dessa estrutura<sup>53</sup>.

Afora essa dificuldade, as oficinas ocorreram em seis encontros nos quais foi possível registrar no *webfólio* as impressões dos professores quanto à sua prática, à aprendizagem dos alunos, suas expectativas e interesses, à educação de modo geral, bem como a narração de situações e experiências vivenciadas na escola. Quanto à etapa de realização das oficinas, um dos professores relatou: “Para mim, está sendo ótima, porque além de poder entrar aí na internet que eu não sabia nada, eu estou podendo aprender com vocês mesmos [os sujeitos da pesquisa]” (PROFESSOR C).

Todavia, observei a objeção/desinteresse/dificuldade de alguns para a escrita do portfólio. Além de falas como: “o portfólio é bom, mas dá muito trabalho” (PROFESSOR B) ou “é uma atividade que faz a gente perder muito tempo” (PROFESSOR A), que vez ou outra eram pronunciadas, a própria demora em se fazer os registros – em alguns casos, os registros solicitados não foram feitos – indicaram uma determinada oposição ou desinteresse em relação à atividade. Conforme afirmou Villas Boas, “a resistência ao uso do portfólio não é um ato

---

<sup>53</sup> Estimo que esta seja uma dificuldade existente a curto prazo, pois a nova sede da escola, que dotará de laboratório de informática, está prevista para ser entregue antes do início do ano letivo de 2014. Como o intuito neste trabalho de intervenção é dar continuidade à prática com o *webfólio* para além do período de execução desta pesquisa de campo, a expectativa é que nós (pesquisadora e sujeitos) possamos preencher *a posteriori* essa lacuna de consolidação de uma cultura digital na escola.

isolado. Deve ser compreendida levando-se em conta a formação dos professores e o ritual pedagógico geralmente presente nas escolas onde atuam” (2005, p. 297).

Dessa forma, é necessário avaliar a etiologia do problema levando em consideração todos os aspectos que colaboram para o comportamento, às vezes, resistente do professor. No caso específico da realidade presente no *locus* desta pesquisa, infere-se que a ausência de uma cultura de utilização do portfólio/*webfólio* na rede municipal de Salvador, bem como a carência de projetos e políticas de formação de professores para a apropriação dessa estratégia, contribuem para agravar o despreparo e, por consequência, o descrédito em relação a essa atividade.

Tal dificuldade, porém, já era fato esperado, pois, além desses agravantes, sabemos que a escrita é uma atividade complexa que vai além da utilização de um código. O Professor A, por exemplo, registrou no portfólio: “A escrita do *webfólio* para mim, não é muito fácil, pois tenho dificuldade de escrever, principalmente sobre mim e sobre minhas experiências vivenciadas na sala de aula”. Em outro momento, quando os professores verbalizavam sua experiência de escrita, esse mesmo professor ratifica: “a escrita, para mim, é um parto! Para mim, falar é mais fácil, mas escrever é um parto!” (PROFESSOR A). É possível reiterar a complexidade da escrita através da abordagem de Almeida:

A escrita traz complexas potencialidades intelectuais humanas de planejamento, seleção e organização, muito além da mera transcrição dos sinais alfabéticos com que se materializa no papel. Por isso se torna um importante meio de desenvolvimento pessoal e profissional (2006, p.7).

Em outras palavras, é na complexidade da escrita que residem as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do professor, pois, através da elaboração do pensamento e da sistematização de ideias, ações e sentimentos, este reflete a sua prática, inquieta-se com os problemas nela surgidos e mobiliza-se a transformá-la. O Professor B, por exemplo, ao descrever sua experiência de registro da prática, chama a atenção para o papel da escrita na reflexão, através da rememoração de experiências, e na eternização de uma trajetória profissional:

[Registrar a prática] propicia a reflexão, porque o papel apoia a memória, então, quando você escreve, você sempre está lembrando. Porque se você deixar só na memória, acaba no esquecimento, e o registro é muito importante. É muito importante fazer o registro não só na escrita, mas com figuras, imagens, fotos, trabalhos de alunos. Eu acho, sinceramente, que se eu tivesse um portfólio da minha vida profissional, eu ia dizer: “poxa, quanta coisa eu já fiz!”. Até pra autoestima seria bom! (PROFESSOR B).

Orientado também a escrever sobre a sua experiência de escrita no *webfólio*, o Professor C registrou:

Para mim, está sendo muito prazeroso, pois, através dele [*webfólio*] eu posso estar fazendo abordagens sobre o aprendizado das crianças e realizando descobertas sobre o que motiva estas crianças e também refletindo as minhas conquistas, meus sentimentos, minhas vitórias e meus sonhos (PROFESSOR C).

Outro aspecto observado nas oficinas, diz respeito à própria atividade de rememoração das experiências passadas. Poucas experiências foram descritas no momento da ação, sendo a maioria delas realizadas nos encontros com o grupo. Porém, ficou evidenciado que o grande entrave na escrita retrospectiva não foi a distância entre a experiência vivida e a narrada, e sim a dificuldade de reflexão da prática considerando que não era costume do professor estar nesse movimento reflexivo. Ao sugerir, por exemplo, que os professores relatassem uma experiência de sucesso, foi percebida a dificuldade não somente de lembrar-se de uma situação, mas também de valorizar suas ações, reconhecendo-as como eficazes. Vejamos a fala de um sujeito explicitando tal dificuldade:

A escrita pra mim do portfólio... eu não consigo me lembrar, assim, uma experiência que teve sucesso! Pra mim, eu não vejo sucesso! Às vezes, teve até sucesso. Eu não sei se é porque eu não tenho muita confiança em mim mesma [...]. Meu Deus, eu me pergunto: o que foi que eu fiz que eu não sei! (PROFESSOR A).

O depoimento acima nos leva a reiterar a importância do *webfólio* como um meio que auxilia o professor a tornar consciente seus sucessos e insucessos e trazer à luz suas ações passadas através de um exercício de rememoração e autocrítica. É um trabalho de evocação de ações e sentimentos que auxiliam o professor a conscientizar-se da sua prática e, conseqüentemente, valorizá-la ao reconhecer seus avanços. Ao permitir uma avaliação das contribuições dadas à aprendizagem do aluno, o *webfólio* desenvolve nos professores uma conscientização dos seus objetivos, dos seus métodos e seus resultados permitindo um autoconhecimento e o encorajamento a mudanças.

Entretanto, a inexistência de um laboratório de informática e, por isso, a dificuldade de manuseio individual do professor no *blog* foi um dos entraves relatados nas oficinas: “a dificuldade é da gente não estar instrumentalizado com um computador para fazer este manuseio [...] porque estamos na teoria, mas também precisamos ir para a prática” (PROFESSOR B). Esse depoimento denuncia o desejo e o reconhecimento da importância de manipular diretamente o *blog* – sem intermédio da pesquisadora – levando esse professor, inclusive, a considerar tal experiência como uma atividade teórica – evidenciando, inclusive, a visão dissociada e dicotomizada desse professor no que se refere ao binômio teoria-prática. O Professor F concorda com o Professor B, afirmando:

Se a gente estivesse num ambiente mais estruturado, a gente ia conseguir estar registrando mais. Nós estamos dependendo muito de você [pesquisadora] ainda. Precisamos de recursos para estar registrando aqui mesmo [na escola] imediatamente até [após a prática], repassando [os relatos] para outras pessoas.

Essa constatação me levou – no intuito de minimizar essa demanda surgida na pesquisa – a replanejar as atividades futuras do projeto de forma a possibilitar momentos nos quais o professor pudesse manusear individualmente o *blog*, assim que surgissem condições estruturais para tal tarefa.

Percebi, através dos depoimentos, que o grande ganho no trabalho de construção do *webfólio* foi a atividade coletiva. Os momentos de registro individual

foram necessários para a otimização do tempo e para um exercício mais introspectivo da reflexão, porém foi nas elaborações em grupo que a atividade de construção do *blog* ganhou fertilidade e outro direcionamento, pois o processo coletivo constrói um “espaço para o choque de ideias, para a sugestão de novos *links*, para a revisão conjunta de textos publicados. Ao debruçar-se sobre um mesmo conteúdo, o grupo precisa negociar diferenças, checar fontes e lapidar conceitos” (PRIMO E RECUERO, 2003, p.11) e foi através dessas oportunidades de confronto de ideias e negociação de interesses que a reflexão tornou-se mais fecunda. Vejamos o que relatou esse sujeito, na entrevista prognóstica, ao referir-se às oficinas para a escrita coletiva de textos no *webfólio*:

Eu acho que estes encontros permitem ao grupo conhecer melhor a prática do seu colega, a forma como seu colega pensa, como ele se posiciona diante de algumas questões que, no dia-a-dia, nesse trato do dia-a-dia, não dá pra gente perceber isto. E nos AC's coletivos, estes momentos de reflexão e de estudo nos permitem estar trocando experiências, que acho que isto é o mais importante. O professor sai da sua sala, do seu mundinho particular que é a sala de aula, pra tá conversando com seus colegas sobre aquilo que ele já fez, que ele está fazendo ou que ele pensa em fazer. E à luz de uma reflexão teórica, como foi aquilo que você [pesquisadora] propôs, melhor ainda (PROFESSOR G).

Percebo, nesse discurso, a ênfase dada pelo professor à oportunidade de conhecimento mútuo propiciado pelos momentos de escrita coletiva. Essa troca de experiências, opiniões e saberes foi mencionada também pelos sujeitos nas entrevistas prognósticas como um ponto forte da proposta de construção do *webfólio*, principalmente quando associada a uma reflexão teórica como foi proposto.

A partir do que confessaram os sujeitos e através do que foi vivenciado na pesquisa, posso inferir que esse trabalho de construção coletiva do *webfólio* desestabilizou positivamente o grupo, pois persiste ainda na escola uma prática individualizada na qual os professores se restringem à sua sala de aula e, às vezes, sentem dificuldade de se envolver nos projetos que abrangem toda a instituição. Esse dado chama a atenção para a necessidade de haver, numa proposta como

esta, um indivíduo responsável por liderar o grupo e gerenciar a escrita no *webfólio*. No caso desta pesquisa, eu assumi esse papel enquanto coordenadora da escola e pesquisadora interessada; portanto, sugiro que, caso este projeto seja adotado por outra escola, a coordenação, a gestão ou um dos professores deva responsabilizar-se em conduzir o trabalho, principalmente, porque este implica na construção de uma rotina que, sem a existência de um sujeito que motive, envolva os professores, e, principalmente, se comprometa com a mediação de um estudo, também, teórico, corre o risco de se esvair no decorrer do tempo.

#### 5.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS REGISTROS NO *WEBFÓLIO*

A intensão aqui não foi fazer uma análise minuciosa dos escritos no *webfólio*, mesmo porque tal atividade renderia outra pesquisa e englobaria outros propósitos. A ideia foi observar alguns aspectos importantes desses registros que nos ajudará a compreender em que medida o trabalho com o *webfólio* alavancou um processo crítico-reflexivo na escola. Por reconhecer a importância de uma leitura do *webfólio*, mesmo que de forma abrangente, no qual alguns elementos importantes discutidos teoricamente neste trabalho podem ser vislumbrados, é que proponho aqui comentar alguns aspectos observados, a saber: (i) produção coletiva (cooperativa e colaborativa) e individual dos textos; (ii) reflexão teórico-prática; (iii) caráter público das postagens; (iv) aspecto conversacional; (v) atividade crítico-reflexiva no *blog*.

Os registros no *webfólio* constituíram-se de textos produzidos coletivamente e textos feitos individualmente por cada professor. Mesmo sabendo que a intenção maior era possibilitar a realização de um trabalho cooperado, os textos individuais foram também necessários para propiciar ao professor uma reflexão voltada para as particularidades das suas respectivas experiências. Como já abordei anteriormente, os processos reflexivos são constituídos de momentos em que o indivíduo precisa fazer uma articulação individual e particular dos seus conhecimentos e vivências,

para dar sentidos próprios a elas e para que suas opiniões não fiquem sempre diluídas dentro de um discurso generalizado produzido pelo grupo. Porém, mesmo havendo muitas produções coletivas, foi possível constatar que os registros produzidos no *webfólio* se constituíram ora num hipertexto cooperativo, ora num hipertexto colaborativo, conforme a seguinte conceituação:

O hipertexto colaborativo constitui uma atividade de escrita coletiva, mas demanda mais um trabalho de administração e reunião das partes criadas em separado do que um processo de debate (nesses casos, inclusive, uma única pessoa pode assumir as decisões do que publicar). [...] Já na produção cooperativa, a evolução dos textos depende das decisões do grupo como um todo. E como o debate é contínuo, as sequências são sempre temporárias, podendo ser alteradas ou mesmo apagadas a qualquer momento, modificando o todo, resignificando (sic) as sequências (PRIMO, 2003, p.15).

Alguns textos produzidos individualmente foram postados sem a necessidade de haver um debate – hipertexto colaborativo –, a exemplo da seção “Conheça cada um de nós”, contendo uma breve descrição do professor e suas concepções em relação à educação, e também da postagem “Como pensamos a escola”, na qual o grupo reuniu as partes já escritas previamente no portfólio individual. Segue abaixo a tela do *blog* com a referida postagem:

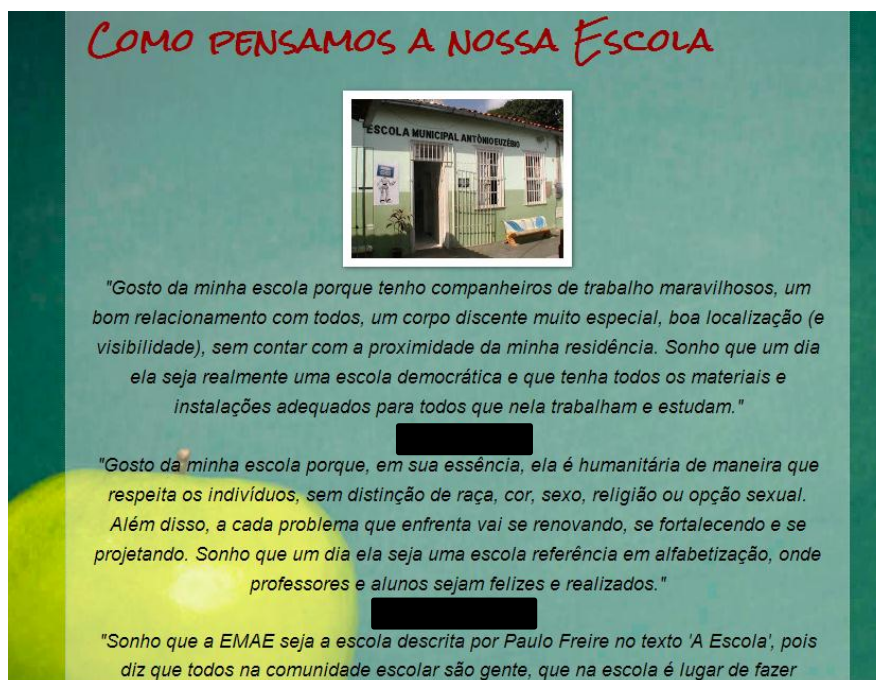


Fig. 5: Tela referente à sessão "Como pensamos nossa escola"<sup>54</sup>.

Já nos textos produzidos cooperativamente foi necessário criar um espaço para o confronto de ideias em que todos pudessem opinar no seu conteúdo, a exemplo da seção "Quem são os nossos alunos?", na qual os professores, a partir de um movimento de troca de opiniões e debate, construiu em grupo um pequeno texto descrevendo o corpo discente da escola, conforme o destaque na figura:

<sup>54</sup> Disponível em:

<<http://escolaemae.blogspot.com.br/search/label/Como%20pensamos%20a%20nossa%20escola>>. Acesso em: 8 set 2013

**Escola Municipal Antônio Euzébio**

Este um espaço onde compartilharemos informações da nossa escola, atividades pedagógicas e vivências. Esperamos que curta o nosso cantinho e participe conosco das nossas aprendizagens.

*"Educar é lidar com as diferenças entre nós e as outras pessoas, aprender o auto-controle, o perdão, a simpatia e o amor; virtudes sem as quais não podemos bem viver."*

Mostrando postagens com marcador **Quem são nossos alunos?** [Mostrar todas as postagens](#)

terça-feira, 18 de junho de 2013

**QUEM SÃO OS NOSSOS ALUNOS?**

São alunos que tem um potencial muito elevado, porém necessitam de estímulos, recursos e estratégias de ensino. São alunos no geral, assíduos, que participam ativamente das aulas. Nossos alunos são oriundos de diferentes classes sociais e, em sua maioria, são crianças que sabem conviver com a diversidade porque a própria escola aceita as diferenças, sejam elas étnicas, econômicas, intelectuais, biológicas, culturais e religiosas. São alunos carinhosos, alegres, embora apresentem determinada carência afetiva.

**Qual atividade você gostaria de ter na nova escola?**

Capoeira	0 (0%)
Dança	1 (16%)
Música	1 (16%)
Artes	1 (16%)
Teatro	0 (0%)
Futebol	3 (50%)
Educação Física	0 (0%)

[Alterar seu voto](#)  
 Votos até o momento: 6  
 Dias restantes para votar: 25

**Pesquisar este blog**

Fig. 6: Tela do Webfólio EMAE referente à postagem “Quem são os nossos alunos?”<sup>55</sup>.

Considerando que a prática do professor “não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2011, p. 234), percebi que alguns textos produzidos configuraram-se na materialização de alguns saberes construídos pelos próprios professores a partir de suas vivências cotidianas e experiências formativas. Como exemplo, temos um texto produzido pelo grupo, que apesar de sucinto, ilustra um saber construído pelos sujeitos – conforme a fala destes –, a saber:

<sup>55</sup> Disponível em: <<http://escolaemae.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 8 set 2013

*PENSANDO A APRENDIZAGEM...*



Toda criança apresenta um ritmo único no seu processo de evolução. Cada pessoa tem uma história particular e única formada por sua estrutura biológica e psicológica que inter cruza-se com aspectos sociais e culturais. A família tem um papel muito importante neste processo.

Por estes aspectos que são singulares em cada criança, elas engatinham, falam, andam, etc., em tempos diferentes, umas precocemente e outras tardiamente. E na sua experiência como alunos isto não é diferente. Eles caminham de acordo com sua experiência na vida escolar e familiar.

Equipe EMAE

Fig. 7: Tela do *Webfólio* EMAE referente à postagem “Pensando a Aprendizagem”<sup>56</sup>.

Esse e outros textos evidenciam que os registros realizados não se limitaram apenas a descrições e narrativas de experiências, mas também se constituíram de elaborações teóricas feitas pelos professores e fundadas nas suas experiências. Esse saber expresso no *webfólio*, decerto, refere-se ao “conhecimento na ação” interpretado por Schön (2000), que não é um conhecimento teórico que se aplica a uma determinada ação, mas sim um conhecimento que está imbuído nela – mas que não é totalmente prático, porque possui também sua dimensão teórica.

Outro registro denota sutilmente essa articulação teoria-prática, conforme texto produzido por esse professor:

<sup>56</sup>Disponível em: < <http://escolaemae.blogspot.com.br/search/label/Pensando%20a%20aprendizagem...>>. Acesso em: 28 set 2013.

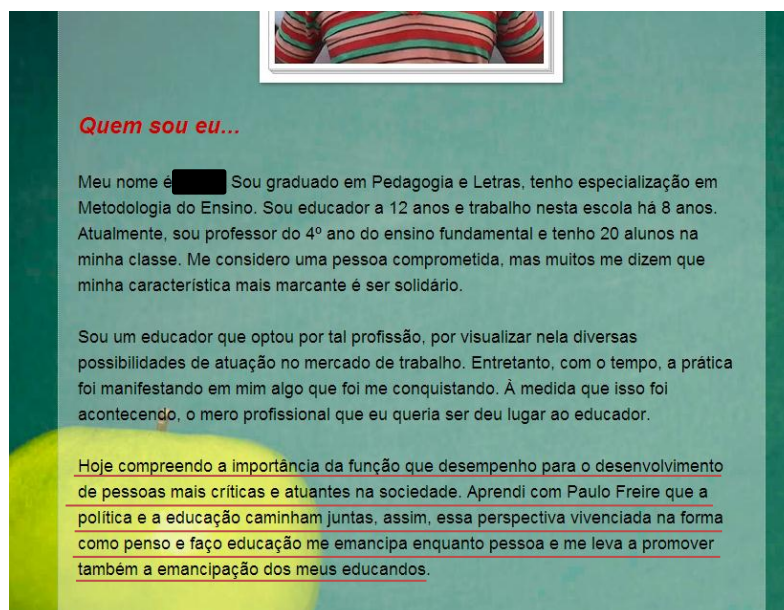


Fig. 8: Tela do *Webfólio* EMAE referente à seção “Conheça cada um de nós”<sup>57</sup>.

Esse sujeito expressa um saber próprio fazendo uma interlocução com uma ideia de Paulo Freire. A construção de saberes relacionados à prática, assim como a tentativa de interpretação de situações da prática com os pressupostos teóricos de outros autores – situação que se mostrou mais forte nos momentos de debate em sala –, denotam que a experiência no *webfólio* facilita a realização de ações que vinculam a teoria e a prática. Considerando que a práxis é um movimento que se operacionaliza simultaneamente pela ação e reflexão e que a alienação se encontra justamente na separação entre teoria e prática (GHEDIN, 2012), noto que essa práxis começou a se materializar através dos registros no *webfólio* e constituiu-se num passo primordial no processo de reflexão crítica que se quis instaurar na escola.

O texto a seguir é resultado do esforço de teorização e socialização de um saber construído na prática – conforme relato da autora do *post* em uma das oficinas. Considero que esse tipo de abordagem escrita amplia as possibilidades do *webfólio* enquanto uma estratégia metacognitiva, pois a atividade do professor vai

<sup>57</sup> Disponível em: <<http://escolaemae.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 29 set 2013.

além de uma mera descrição de ações, envolvendo-se num processo de estruturação teórica de pensamentos e sistematização de saberes advindos da prática que enriquecem os processos reflexivos deste.

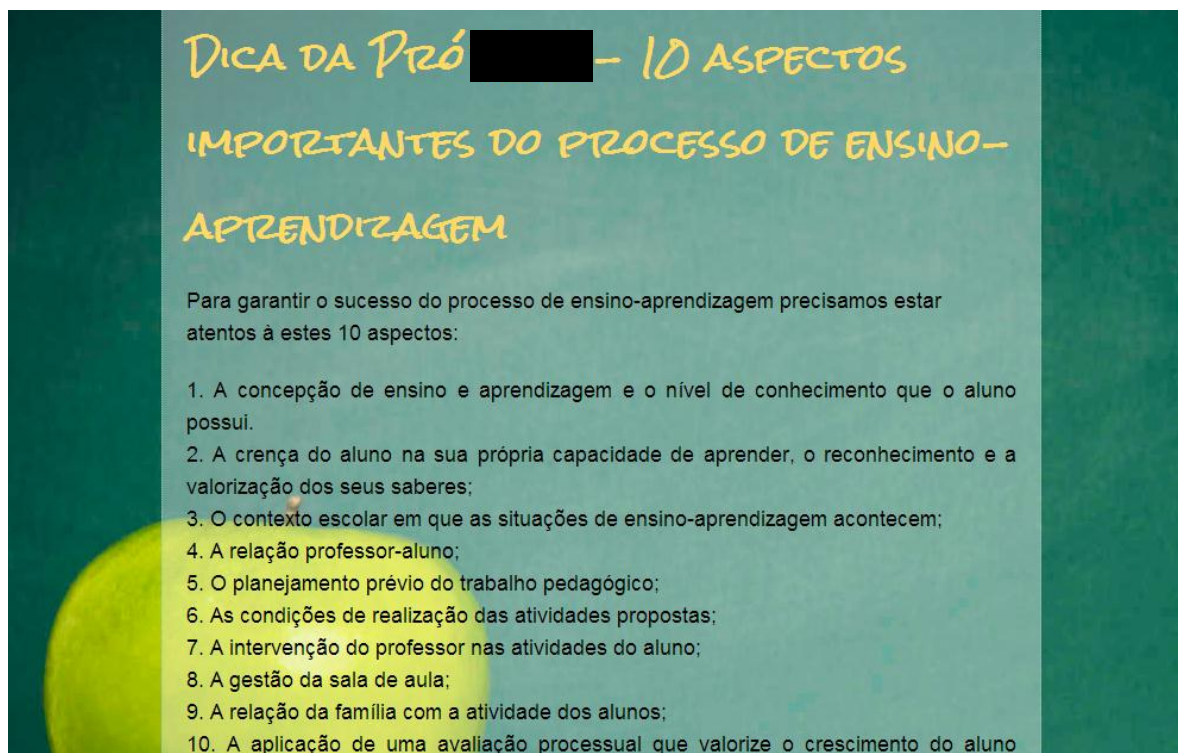


Fig. 9: Tela do *Webfólio* EMAE referente à postagem “Dicas da Pró [...] – 10 aspectos importantes do processo de ensino-aprendizagem”<sup>58</sup>.

Percebo, a partir desse registro, que a escrita no *webfólio* é sempre um ato teórico que revela o horizonte conceitual tanto do autor quanto da instituição a qual ele está vinculado. Nenhuma estratégia reflexiva possui um valor intrínseco, ao contrário, estas são definidas e sustentadas a partir das concepções teóricas e do ideário ético e filosófico de quem a constrói. Na medida em que o *webfólio* captura e reflete os pressupostos imbuídos na ação dos sujeitos, ele evidencia seu potencial autorrevelador, descortinando os sentidos da prática dos professores.

<sup>58</sup> Disponível em: <<http://bit.ly/17c8GEH>>. Acesso em: 29 set 2013.

Ao solicitar que professores produzissem as narrativas – a exemplo de: como foi o início do ano letivo e quais as expectativas dos professores para o restante do ano –, a orientação dada foi apenas que registrassem aquilo que, para eles, teve maior representatividade e que abarcassem diversos aspectos, além daqueles estritamente pedagógicos, pois concordo com Alarcão quando afirmou que

as narrativas serão tanto mais ricas quanto mais elementos significativos se registrarem. Para serem compreensíveis, é importante registrarem-se não apenas os fatos, mas também o contexto físico, social e emocional do momento (2011, p. 57).

Essa narração contextual esteve presente em alguns registros realizados. Ao se autodescreverem e ao descreverem a escola, sua história e sua prática pedagógica, vieram à tona sentimentos e expectativas em relação a esse contexto físico, social e emocional do qual estamos falando. Isso fica evidenciado, por exemplo, no trecho grifado no registro abaixo, referente à seção do *blog* “Como o ano começou”:

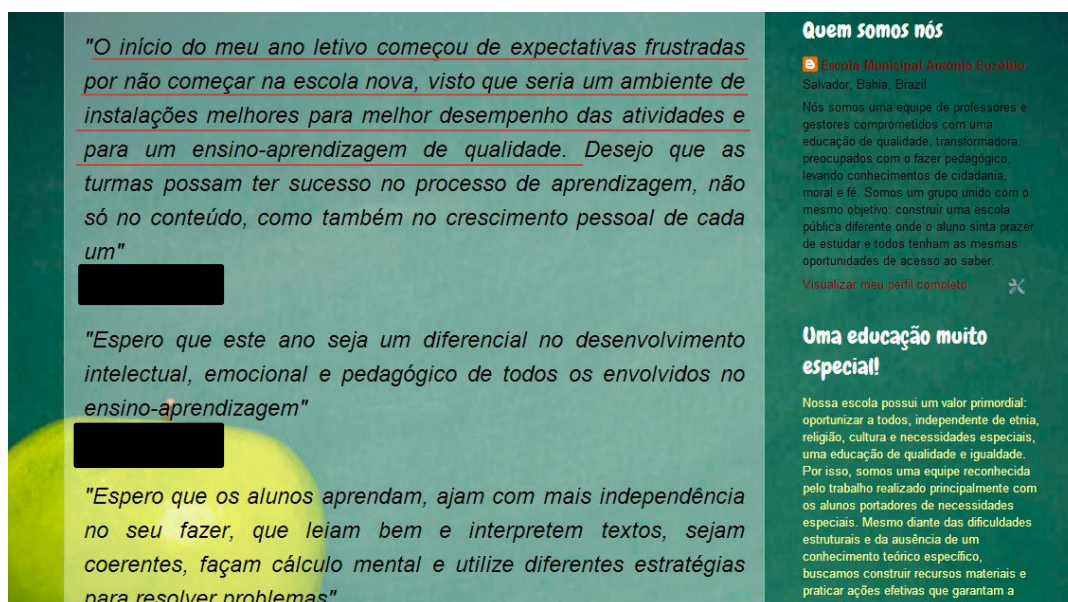


Fig. 10: Tela do *Webfólio* EMAE referente à postagem “Como o ano começou”<sup>59</sup>.

<sup>59</sup> Disponível em: <<http://escolaemae.blogspot.com.br/search/label/Como%20o%20ano%20come%C3%A7ou...>>. Acesso em: 29 set 2013.

Porém, foi percebido, entre esses registros, que poucos professores foram detalhistas nas suas descrições. A maioria dos sujeitos produziu textos bastante sintéticos, sem riqueza de detalhes e com colocações às vezes superficiais e generalistas. Ao combinarmos em fazer um texto avaliando os avanços com os alunos durante o primeiro semestre do ano letivo, algumas colocações foram bastante resumidas, sem a descrição de especificidades do contexto, conforme podemos observar abaixo:

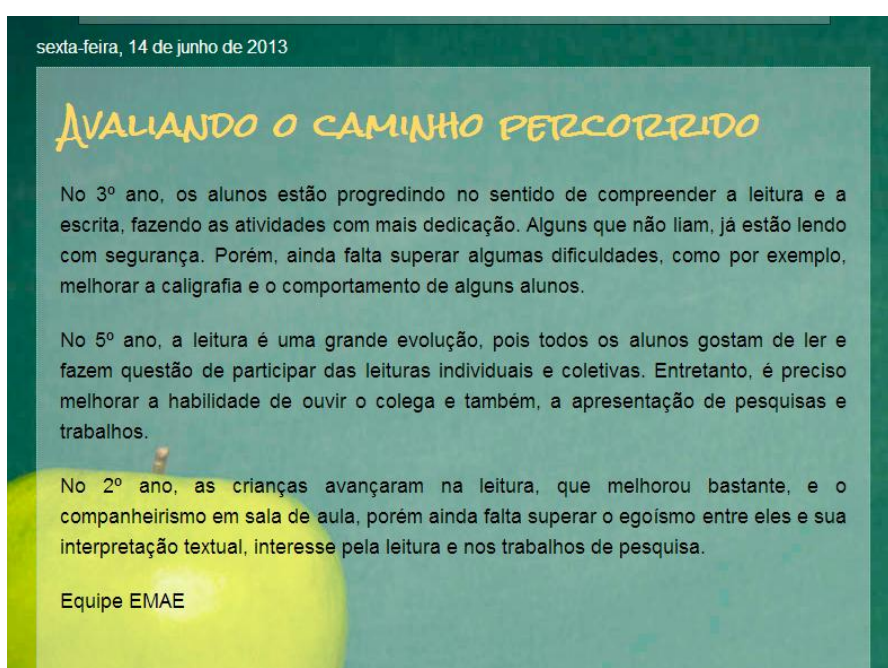


Fig. 11: Tela do *Webfólio* EMAE referente à postagem: “Avaliando o caminho percorrido”<sup>60</sup>.

A objetividade observada nesses discursos talvez ocorra porque as práticas de escrita que os professores vivenciam na escola limitam-se aos registros da aprendizagem dos alunos nos diários de classe, o que acontece apenas três vezes ao ano e constituem-se de pequenas descrições – exceto o campo destinado aos alunos com necessidades educativas especiais. Além disso, a inexistência de uma cultura efetiva de construção de portfólios pelos professores e a deficiência nos

<sup>60</sup> Disponível em: <<http://escolaemae.blogspot.com.br/search/label/Avaliando%20o%20caminho%20percorrido>>. Acesso em: 29 set 2013.

processos formativos vivenciados por eles – que, segundo foi constatado nas entrevistas, não tiveram, na sua maioria, cursos ou disciplinas voltadas para a construção de portfólios – contribuem para que haja uma dificuldade destes em expressar-se através da escrita.

Somado a isso, o próprio fato de saber que aquele conteúdo estará disponível para toda a *web* inibe o professor de aflorar os fatos e sentimentos mais detalhadamente e descompromissadamente. É o que pode ser confirmado através da fala desse sujeito: “Nem tudo o que a gente pensa ou faz a gente pode escrever, porque todo mundo vai ver” (PROFESSOR A). Mesmo sabendo que a lógica instituída na cultura dos *blogs* é a liberdade na escrita, os próprios autores esperam dos leitores comentários aprovando ou não o que foi postado (TAVARES e TAVARES FILHO, 2010). A fala do Professor D revela essa preocupação com o caráter público do blog:

A partir do momento que tem esse *webfólio*, que outras pessoas também vão estar tendo acesso, e isto, assim, é utopia a gente falar: “ah, é ótimo, maravilhoso”, mas eu também tenho que estar preparado para estas críticas. Enquanto eu criticar, menos mal, mas a partir do momento que outro vá também verificar, eu tenho que estar aberta pra ouvir do colega, ouvir das pessoas e também do aluno alguma crítica e eu entender aquilo pra o meu crescimento e o crescimento do todo, no caso da minha sala, do grupo, dos meus alunos. Porque se eu também estiver fechada a estas críticas eu vou entender aquilo ali como uma coisa negativa e posso também me fechar e não mais continuar com esta prática (PROFESSOR D).

Esse sujeito deixa explícito a sua preocupação com a possibilidade de ser criticado em alguma postagem e alerta que a escola tem que estar preparada para isso. Percebo com tal argumento e com a fala de outros sujeitos que esse aspecto público do *blog*, em certa medida, acaba por prejudicar a escrita espontânea do professor e a autenticidade nos pensamentos e sentimentos narrados. Conforme alertou Primo, ao explanar sobre os diferentes interesses e formas de utilização do *blog*, já não se pode mais “reverenciar a produção na blogosfera como definitivamente autêntica e verdadeira” (2008, p. 124), devido à preocupação dos autores com a crítica que pode ser, a eles, direcionada.

O Professor F na entrevista prognóstica, comentando acerca da publicização da narrativa dos docentes – e reconhecendo a importância dos encontros coletivos para uma reflexão do professor quanto ao que ele deve postar –, afirmou que

[...] não é tudo que ele [o professor] vai escrever, porque ele tem que pensar no que ele vai fazer. Porque ele tem que pensar qual é a atividade que ele vai postar. Não é tudo que se escreve. E se você fala que tem uma prática, você não vai colocar um exemplo de nada que tem a ver com aquilo que você diz que você se propõe (PROFESSOR F).

Esse depoimento, além de endossar a existência de uma inibição do professor com aquilo que deve ser escrito no *webfólio*, chama a atenção para a necessidade de haver uma coerência entre o fato narrado (ou o texto produzido) e a prática do professor. Compreendo que essa possível distância entre o que é registrado e o que é efetivamente praticado pelo professor pode comprometer a credibilidade do *webfólio* e frustrar as intensões reflexivas dessa estratégia, por isso é necessário que todos os envolvidos na autoria do *webfólio* sejam conscientizados da importância de que as práticas, ideias e pensamentos registrados correspondam legitimamente à realidade das ações e concepções da escola.

Mesmo com essa dificuldade, é possível haver, através da escrita, a divulgação de importantes ações dos professores, e a possibilidade destes serem valorizados e reconhecidos talvez se sobreponha ao receio da crítica. O Professor C, por exemplo, na entrevista prognóstica, revelou: “Eu achei muito interessante este *blog*, porque a gente, às vezes, tem dificuldade no falar, no discutir, e aí a gente expõe nosso trabalho, nossas opiniões no decorrer do tempo” (PROFESSOR C). Outro sujeito ratifica a mais-valia desse trabalho afirmando também na entrevista prognóstica:

Eu acho que, ao dar visibilidade no trabalho que é feito na escola como um todo, eu acho que isto vai melhorar a autoestima dos alunos, a nossa também enquanto professor, porque, às vezes, a gente se sente tão desestimulado diante de algumas questões e eu acho que esse processo de avaliação constante do seu trabalho, de reflexão daquilo que você está fazendo, você vai ter uma responsabilidade com aquilo que você vai postar, com aquele trabalho que você está dizendo: “olha, eu que desenvolvi!” (PROFESSOR G).

Esse sentimento de pertencimento ao trabalho realizado, evidenciado no discurso acima, foi também expressado por outro sujeito ao postar uma atividade realizada com seus alunos. Contudo, esse professor, dias após relatar oralmente os detalhes da atividade e os resultados alcançados, não transpôs para a narração escrita a mesma descrição minuciosa expressada na fala. O texto, como podemos observar na imagem abaixo, constituiu-se de uma pequena descrição da ação, porém os objetivos da atividade, os recursos utilizados, o tempo dedicado ao processo e os detalhes da metodologia e dos resultados alcançados não foram evidenciados no texto postado no *blog*.

**APRENDIZAGEM COLETIVA**

Vou contar para vocês uma estratégia que usei com meus alunos e funcionou muito!

Na turma do 2º ano do ensino fundamental, separei 5 grupos com 5 alunos em cada. Apresentei vários temas que envolvia as diferentes disciplinas: matemática, português, ciências, geografia e história. Dentre os temas sugeridos, cada grupo escolhia um tema dentre os sugeridos e explicavam com suas palavras o que sabiam sobre aquele assunto. Foi muito prazeroso e interessante, pois as dificuldades que os alunos tinham iam sendo respondidas por eles mesmos e todos puderam participar ativamente!

Matemática	1 (16%)
Música	1 (16%)
Artes	1 (16%)
Teatro	0 (0%)
Futebol	3 (50%)
Educação Física	0 (0%)

Alterar seu voto  
Votos até o momento: 6  
Dias restantes para votar: 25

**Pesquisar este blog**

**Essa equipe é show!!!**

**Quem somos nós**

Fig. 12: Tela do *Webfólio* EMAE referente à postagem “Aprendizagem Coletiva”<sup>61</sup>.

Considerando que “[...] o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma

<sup>61</sup> Disponível em: <<http://escolaemae.blogspot.com.br/search/label/Aprendizagem%20coletiva>>. Acesso em: 29 set 2013.

compreensão da sua própria prática” (SOUZA, 2006, p. 98), compreendo que o registro acima exposto, mesmo carente dos detalhes da experiência, leva o professor a distanciar-se do contexto para evocá-lo e compreendê-lo. Na tensão dialética entre pensamento, memória e escrita, o professor reconstrói a situação narrada num processo de tomada de consciência no qual novos sentidos são atribuídos a ela. Além disso, tal registro socializa um processo e não somente o produto da aprendizagem, oportunizando ao professor, inclusive, direcionar seu olhar para o caminho percorrido e não apenas para o resultado alcançado. Sobre esse aspecto processual do *webfólio*, incide a oportunidade de avaliar a relação ensino-aprendizagem, inclusive, a partir de uma articulação entre currículo e práticas pedagógicas.

Analisando de maneira geral os textos e narrativas postadas no blog, percebo que ainda não há indícios de uma reflexão sobre os condicionantes político-sociais da sua prática. A atividade crítica certamente foi realizada no ambiente *off-line*, entretanto ela não é evidenciada nos escritos dos professores. Mesmo quando a escrita foi realizada mediante uma discussão acerca dos fatores externos que influenciaram a sua prática, esse processo de conscientização não ficou explícito nos registros dos sujeitos. Percebo, com isso, que a materialização de uma concepção crítica da sua prática através da escrita é necessária para que o discurso do professor ascenda para uma reflexão além da sala de aula, e ainda, para que o debate aconteça também no *blog* e envolva outros sujeitos interessados nesse diálogo.

Isso remete a outro aspecto importante a ser mencionado que diz respeito à experiência vivenciada com a ferramenta “comentários” que, conforme já abordado, confere um caráter conversacional à escrita no *webfólio* e tem uma positiva utilidade na construção de redes de sociabilidade no *blog*. No *locus* desta pesquisa, a ferramenta foi pouco utilizada devido ao baixo acesso de pessoas nesse espaço. Na verdade, as poucas interações existentes vieram, em sua grande maioria, dos alunos que, motivados pelos professores a interagir com o *blog*, escreveram alguns comentários, mas que não renderam diálogos. Creio que o pouco tempo em que o *blog* foi construído, as poucas postagens ainda existentes, as dificuldades de acesso

à internet na escola e a ausência de outras iniciativas de divulgação do *webfólio* dificultaram a criação de um espaço de debate e a formação de uma rede de relacionamento no *blog* tal qual se intencionava *a priori*.

Por outro lado, através das atividades do projeto, os processos autorais, tão importantes na superação da racionalidade técnica ainda presente na escola, foram estimulados nos sujeitos de forma a não somente exercitarem a sua capacidade criativa a partir da produção de textos, manipulação de imagens, construção de layouts, etc., mas, principalmente, a resgatarem sua intelectualidade a partir de uma construção autoral dos seus saberes e práticas.

## 5.5 AVALIANDO O DESENVOLVIMENTO DA POSTURA CRÍTICO-REFLEXIVA DOS SUJEITOS

Como o objetivo maior desta proposta de trabalho concentrou-se no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva nos professores, farei aqui um recorte para analisar em particular esse aspecto, principalmente devido à complexidade do tema. Sabe-se que esta pesquisa não teve a pretensão de garantir que os professores, ao longo de um curto espaço de tempo, assegurassem um pensamento e uma ação crítico-reflexiva sólida, pois se trata de uma tarefa que requer uma mudança de postura efetiva que somente é possível em longo prazo. O propósito, portanto, foi de alavancar o desenvolvimento de uma nova postura nos professores através de ações que disparassem uma reflexão e construíssem um olhar crítico para sua prática fazendo-os atentar para os aspectos mais amplos da sua atuação. Tratou-se de algo semelhante ao afirmado por Ghedin: “[...] desinstalar em nível cognitivo, psíquico e prático a acomodação emergente de um mecanismo inconsciente” (2012, p. 170), ou seja, instaurar um processo reflexivo-crítico-criativo que rompesse com as práticas tradicionais e engessadas da escola e lançasse os professores para o desenvolvimento de um olhar para além do técnico.

As entrevistas prognósticas possibilitaram assegurar que os sujeitos iniciaram este processo de desinstalação, conforme se evidencia no depoimento do Professor B quando afirmou: “Estes debates, estas conversas, foram importantes pra que a gente relembresse, pra que desse essa sacudida na gente, entendeu? Deu uma sacudida assim: Não! Temos que fazer algo!”. Outro professor, ao relatar a sua experiência com as atividades do projeto, afirmou:

[...] eu mesmo saí muito mexido com tantas questões. Eu disse: “poxa, tem que mudar a concepção do que é ser professor hoje!”. Porque não dá pra gente viver fazendo educação como a gente fazia há 10 anos atrás! (PROFESSOR G).

Ao analisar o desenvolvimento da atividade reflexiva entre os docentes, notei que, através das narrativas destes – e das experiências concretas que as constituíram – os sujeitos puderam conhecer e valorizar suas próprias histórias e as histórias e pensamentos do outro. As seções do *webfólio*, nas quais os professores escreveram individualmente sobre si, suas concepções e suas experiências – por exemplo, a seção “Conheça cada um de nós”, “Como pensamos nossa escola” ou “Um projeto para o dia das Mães” – oportunizaram o desenvolvimento de um conhecimento mútuo e uma troca de informações sobre si mesmos. Esse aspecto pode ser constatado nessa fala:

Este *webfólio* serve como reflexão. Nós refletimos sobre nós mesmos e sobre o outro. E também passamos a conhecer melhor nossos colegas: seus pensamentos, seus ideais, suas ideias e isto contribui para o nosso desenvolvimento num trabalho de qualidade (PROFESSOR B).

O aspecto interpessoal – construído a partir do conhecimento mútuo – ligado à experiência com o *webfólio* foi bastante enfatizado pelos professores. Ao notar que os professores, quando conhecem e analisam os múltiplos significados e experiências dos seus pares, enriquecem seus processos reflexivos, corroboro a afirmação de Silva quando inferiu que

o cruzamento de perspectivas, de conhecimentos e de experiências é reconhecidamente vantajoso, estimulando os processos de formação que fomentam a partilha, bem como a comparação e contrastação de perspectivas que poderão facilitar a aferição da informação detida ao nível pessoal (2006, p. 49).

Portanto, segundo esse pressuposto, a ação e reflexão do outro agregaram valor à reflexão do professor, pois o pensamento coletivo se conjugou ao pensamento que foi produzido individualmente. Segundo Sá-Chaves (2005), a mais-valia do outro, configura-se como elemento enriquecedor das visões pessoais mais restritas e abre novas possibilidades de potencializar um efeito multiplicador e fecundante nas visões que estão enclausuradas em si próprias. Entretanto, esse resultado somente é alcançado quando são criadas condições contextuais que favorecem o compartilhamento de experiências e a confrontação de ideias como aconteceu no contexto desta pesquisa.

Ao serem questionados, na entrevista prognóstica, acerca do processo de reflexão vivenciada na pesquisa, 100% dos sujeitos responderam que a atividade de escrita e registro no *webfólio* propiciou uma reflexão da sua prática, conforme observamos nesse depoimento:

Sim. Isto sem dúvida! Porque automaticamente o professor está sendo levado a pensar, ainda que ele não queira. Ele está sendo levado a pensar sobre o que ele está fazendo, como ele está desempenhando a função dele. Porque infelizmente, ou felizmente, a escrita não é igual à fala. Então, quando você para pra escrever, automaticamente você está fazendo reflexão e às vezes você até idealiza na escrita; às vezes não aconteceu o que você pensou, mas a escrita te permite fazer isto, porque você lida com uma série de figuras de linguagem e de possibilidades de construir aquilo que você pensou. Então, a escrita ajuda nesse processo de reflexão (PROFESSOR G).

Tal processo de reflexão, citado pelo sujeito, coaduna com a perspectiva de Souza ao afirmar que “a dimensão narrativa, enquanto prática de formação, poderá evidenciar novos modos de compreender a aprendizagem da profissão, as relações com o ofício docente e a cultura escolar” (2006, p. 122). Isso porque a escrita

narrativa, como uma atividade metarreflexiva – em associação a todas as especificidades inerentes ao ato de escrever – permite que o sujeito traga à consciência diferentes dimensões da sua memória de vida e de profissão, potencializando, assim, os processos reflexivos vivenciados pelos sujeitos.

No que tange ao desenvolvimento da criticidade docente, os encontros formativos foram de fundamental importância, pois foi nestes espaços que se deu início a um processo de reflexão-crítica coletiva. Inspirado nas ideias de Smyth, Contreras chama a atenção para a necessidade de se “trabalhar criticamente com os docentes, de maneira que esta capacidade de questionamento que se pretende deles possa seguir uma lógica de conscientização progressiva” (2012, p. 182), foram fomentados alguns debates provocados a partir dos seguintes questionamentos:

- Qual o objetivo do seu trabalho docente?
- De onde procedem historicamente as ideias que você incorpora em sua prática de ensino?
- Qual a concepção de ensino-aprendizagem que ampara a sua prática?
- A que interesses servem a sua prática?
- Você pratica uma educação para a emancipação?
- Você se considera consciente das condições opressoras imbuídas no seu trabalho?
- Que condições opressoras são essas?

Endossando o que foi constatado nas entrevistas diagnósticas, notei, nos encontros formativos e nas oficinas, que a fala dos professores ainda apresentou-se carregada de uma visão reducionista da educação e do trabalho docente. Suas colocações estavam sempre voltadas para os aspectos pedagógicos e para os elementos mais imediatos da sua prática e, somente quando por mim provocados, sua reflexão se direcionava para a dinâmica social e para o contexto histórico de sua atuação.

Ao serem questionados, por exemplo, a que interesses servem a sua prática, eles responderam: “Ter uma sociedade mais justa e igualitária” (PROFESSOR B);

“Educar para a vida” (PROFESSOR A); “Que todos tenham as mesmas oportunidades” (PROFESSOR E). Essas colocações denota a necessidade de se desenvolver nos professores um olhar mais amplo e menos superficial que chame a atenção destes para as condições de opressão, as relações de poder e os interesses dominantes que determinam sua prática.

Ainda assim, notei que há uma consciência (mesmo que ingênua) da dominação, da ausência de autonomia do professor na tomada de decisões, a exemplo do que percebemos nessa fala: “Quando eles contrataram o ‘Alfa e Beto’, eles consultaram os professores? Tudo na educação tem que passar pelo professor que tá em sala de aula, mas isso não acontece. Olha aí a opressão!” (PROFESSOR A). Por outro lado, algumas falas resumiram a “opressão” aos aspectos materiais e estruturais da escola: “Para mim, a condição mais opressora é a falta de material pedagógico para o professor” (PROFESSOR B), canalizando, dessa forma, a interpretação dos condicionantes de sua prática para os intervenientes mais imediatos do seu contexto.

Os depoimentos expressados nos encontros foram aqui enunciados para ilustrar a visão acrítica e reducionista dos professores quanto aos aspectos mais amplos da sua prática, porém não intenciono esmiuçar essas concepções, pois o objetivo desses debates não foi diagnosticar a essência do pensamento docente, e sim promover um exercício de reflexão crítica. Por esse motivo, os debates foram sucedidos de exposições dialógicas, por mim realizadas, que trataram da epistemologia do trabalho docente, da reflexividade e criticidade no trabalho do professor, da proposta de educação para a emancipação e das contribuições da pedagogia histórico-crítica nesse desafio; tudo isso com vistas a cumprir com a atividade primeira a qual se propõe a reflexão crítica: “favorecer um diálogo mediante o qual os professores sejam capazes de reconhecer e analisar os fatores que limitam sua atuação” (CONTRERAS, 2012, p. 182).

Em uma das oficinas de construção do *webfólio*, por exemplo, quando todo o grupo produzia coletivamente um texto descrevendo o perfil dos alunos, foi sugerido por um dos professores que nessa descrição fosse mencionada a condição de carência financeira dos alunos. Essa fala fez efervescer um debate no qual se

questionou em que medida existe essa situação de carência e como os alunos reagiriam ao serem descritos assim. A Professora F, nesse momento, alerta: “A gente tem que lembrar que estamos escrevendo para os alunos! Eu não iria gostar de ler um texto da minha professora dizendo que sou carente!”. Partindo da análise da reação dos alunos, a discussão se ampliou para uma reflexão em torno da real condição financeira e social destes, e, em meio a diversas falas, o grupo conclui: “a situação de carência, então, não é uma regra na nossa escola”. Outras discussões sobre a diversidade étnica dos alunos e suas características emocionais, cognitivas e culturais também surgiram, promovendo um debate que se constituiu num momento de reflexão crítica do professor.

Outro aspecto que foi foco de discussão entre os sujeitos diz respeito ao trabalho da escola no que se refere ao atendimento às crianças com necessidades especiais. Os professores, ao registrarem coletivamente no *webfólio* a experiência da escola nesse quesito, questionaram a prática pedagógica realizada e a fama que a instituição carrega quanto ao trabalho realizado especificamente com esses alunos. A Professora F afirma: “Não existe dizer que a nossa escola é voltada para a educação especial, pois todas as escolas são voltadas para a educação especial”. Essa e outras falas expressaram certa oposição do professor em relação a algo que foi instituído<sup>62</sup>, levando-os a questionar a sua atuação com esses alunos e a repercussão dessa atuação na educação do município, oportunizando aos sujeitos repensarem, inclusive, algumas ações:

A partir de agora, quando vier algum aluno especial para ser matriculado e, principalmente, se ele não for do bairro, a direção da escola tem que informar que as outras escolas também trabalham com alunos especiais, porque toda escola tem obrigação de receber este aluno (PROFESSOR A).

Essas experiências foram aqui descritas para ilustrar o modo como a prática de escrita no *webfólio* fomentou discussões importantes e estimulou a construção de um posicionamento crítico no professor, bem como a prospecção a mudanças na

---

<sup>62</sup> Existe entre as escolas da CRE Cabula e na própria Secretaria Municipal de Educação (SMED) um reconhecimento de que a EMAE realiza um trabalho diferenciado com os alunos especiais, o que a fez ganhar uma notoriedade perante a comunidade e atrair um número maior de alunos com necessidades especiais.

escola. Ficou evidente que o processo de registro convocou os professores – ainda que momentaneamente – a um exercício de problematização, indagação e reflexão em torno da sua prática e chamou a atenção destes para a necessidade de transformar a escola num espaço de reflexão permanente. Isso é notado no depoimento do Professor G ao falar da importância dos encontros formativos no desenvolvimento de uma postura crítica:

Eu acho que [os encontros formativos] tem que ser a prioridade da escola. Porque quando a gente pensa na realidade da escola, a gente pensa numa escola que está em formação. Eu penso assim, porque se nós não temos uma proposta político-pedagógica claramente definida, a gente não sabe ainda o que quer de verdade fazendo educação. Como educadores nós queremos o quê? Nós fazemos razoavelmente bem aquilo que a gente se propõe, mas, assim, a escola tá precisando ter uma cara, uma identidade e esses momentos que, eu acredito, não são apenas momentos de estudo, mas momentos pra a gente nos organizar mesmo, enquanto escola. Então, isso é muito importante (PROFESSOR G).

O que ocorreu nesses encontros, na verdade, foi uma discussão sobre a educação no contexto da prática e para a prática. Tal situação remete-me à fala de Contreras: “a participação dos professores no debate público sobre a educação, a partir de sua própria especificidade como docentes, supõe estabelecer conexões entre sua experiência interna do ensino e seu significado e repercussões sociais” (2012, p. 243), ou seja, a partir desses diálogos, o professor tem a oportunidade de compreender as demandas e efeitos da sua ação não somente na escola, mas em esferas sociais mais amplas.

Consoante com tal pensamento, a compreensão das situações particulares da prática docente esteve associada a uma análise global do fenômeno educativo, de forma que a consciência em relação aos problemas e sua etiologia social e política fosse desvelada no contexto das relações, necessitando que os sujeitos, por vezes, se distanciassem da sua realidade – porém, conscientes de sua parcialidade na emissão de ideias – para assumir outros olhares a partir de outras perspectivas. Essa análise relacional da prática e esse distanciamento crítico elevou o processo

de reflexão crítica para outra dimensão, para além daquela compreensão reducionista apresentada a *priori*<sup>63</sup> pelos sujeitos.

Porém, esse debate não se estendeu para o âmbito do *blog* como foi pretendido nesta pesquisa. As discussões do grupo nos momentos de registro foram muito importantes, mas a ideia era que os debates se propagassem também – salvaguardadas as devidas proporções – no ambiente *online*. Conforme já enunciado, o baixo número de acessos ao *blog* e, por consequência, a reduzida utilização da ferramenta “comentários” dificultaram a ebulição de um debate dentro do *webfólio* e a expectativa de se criar um espaço de conversação entre os professores e os internautas foi parcialmente e temporariamente frustrada. Parcialmente, porque houve algumas pequenas conversações e, temporariamente, porque, como este projeto é permanente, espera-se que a ebulição de opiniões, debates e trocas progrida em longo prazo.

A baixa audiência e o baixo nível de conversação no *blog* dificultaram também a consecução de um dos interesses expressos pelo grupo quanto à construção do *webfólio* para a escola: dar visibilidade às atividades da escola de modo a evidenciar para os pais, comunidade e para as outras escolas o trabalho desenvolvido, ou seja, fazer frente ao mesmo aspecto citado por Alarcão ao referir-se à finalidade do portfólio: “dar-se a conhecer, revelar-se, aspirando a um reconhecimento do mérito” (2011, p. 60). Esse objetivo não foi plenamente atingido, pois o curto espaço de tempo da pesquisa – somado a outros empecilhos, a exemplo, da desativação do laboratório de informática na escola e a dificuldade/impossibilidade de acesso das famílias ao computador e à internet – impediu um trabalho de divulgação e de interação com o *blog* mais efetivo que estimulasse a criação de uma audiência significativa<sup>64</sup> para o *webfólio*.

Entretanto, mesmo entendendo que a fertilização de um debate no *blog* potencializaria a reflexão crítica do professor, tal aspecto não se constituiu num fator

---

<sup>63</sup> Essa constatação foi corroborada a partir da análise comparativa entre o depoimento dos professores nas entrevistas diagnósticas e nas prognósticas que evidenciou uma sensível evolução no pensamento dos sujeitos ao trazer, nesta última, indícios de uma reflexão mais voltada para os aspectos mais amplos de sua prática.

<sup>64</sup> Segundo dados fornecidos pela ferramenta de estatísticas do Blogger, o *webfólio* atingiu até o dia 8 de outubro de 2013, a marca de 611 visualizações de páginas, um número que considero ainda pouco expressivo para uma interface da internet na qual não foi configurada qualquer restrição de acesso.

determinante de inviabilização de uma mudança de postura docente, pois o movimento catártico propiciado pela escrita, a possibilidade de revisão das experiências vividas através da narração e a introdução de um trabalho coletivo de formação, discussão e (re)construção de pensamentos e ações na escola, contribuíram para o desenvolvimento de uma prática mais reflexiva, conforme se objetivava.

Considerando que “a autonomia se constrói no encontro” (CONTRERAS, 2012, p. 219) e depende da consolidação de um diálogo e um entendimento mútuo, compreendo que as atividades da pesquisa, ainda que timidamente, encorajaram os docentes a vivenciar práticas mais autônomas, pois a tarefa de problematizar a sua ação e questionar criticamente suas concepções de ensino e a função político-social deste, alertaram para a necessidade de instituir um processo de independência intelectual que, em longo prazo – com o exercício contínuo e ininterrupto das ações deste projeto – se torne realidade na escola.

Se, muitas vezes, é atribuída à autonomia “uma dimensão de liberdade esquecendo que a liberdade implica responsabilidade e capacidade de tomar as decisões certas no momento certo” (ALARCÃO, 1996, p.177), considero que os processos decisórios no contexto da pesquisa, em que o grupo discutiu e deliberou a todo o momento, permitiram um exercício de sua autonomia. Contudo, o sentido de emancipação pessoal e profissional que está imbuído no conceito de autonomia, tal qual já explicitarei nos capítulos anteriores, foi apenas despertado nos professores, sendo algo ainda distante, mas necessário de ser buscado, já que “o interesse que move a reflexão crítica é a emancipação” (BORGES, 2012, p. 243). Observei no discurso dos professores nas entrevistas prognósticas que ainda há uma visão de que sua autonomia será sempre limitada pelas imposições do sistema político, conforme notamos na fala desse sujeito:

Não é que eu como professor não tenha esse olhar político, mas tem questões que não dá pra você ultrapassar. Por exemplo, a gente faz parte de um sistema que as ordens, a leis, são mandadas de cima para baixo e você acaba... mesmo que você seja reflexivo, pense politicamente, você não pode executar quem você é. Só se eu tivesse uma escola, aí eu teria a capacidade de fazer plenamente a palavra dita. Quando a gente faz parte do sistema, a

gente fica limitado, entre aspas. Então nem tudo dá pra gente realizar o que a gente deseja. Desejamos fazer algumas mudanças, mas o sistema trava (PROFESSOR B).

Porém, o sentido da autonomia emancipatória não está na extinção das barreiras opressoras impostas pelo sistema, mas sim no reconhecimento delas e na instauração de um espaço de discussão e diálogo que compreenda e administre os diferentes interesses que convergem na escola, bem como reconheça a responsabilidade de cada um na manutenção ou na reprodução dessas condições opressoras. Entretanto, é necessário, antes de tudo, desenvolver nos professores o sentido de autoria da sua prática, e isso não se deduz apenas com criação de narrativas ou com a construção de novas práticas em sala de aula. Quanto a esse aspecto, vejamos o que fala um dos sujeitos ao ser questionado, na entrevista prognóstica, acerca do processo de reflexão crítica vivenciado na pesquisa:

Eu penso que é justamente isso, da gente se enxergar enquanto autor do processo. Muitas vezes você faz perguntas e a gente sente dificuldade de responder, porque falta essa reflexão. Eu penso que se a gente realmente fizesse isso com mais frequência, fosse realmente um trabalho que surtisse mais fluxo. Porque no dia-a-dia o sistema ainda obriga a gente a fazer mais coisas como se a gente tivesse empurrando, empurrando, empurrando. E quando você para pra pensar: “o que é que eu fiz?”; “quem é meu aluno?”; “como é minha prática?”, a gente não sabe explicar. Fica muita coisa, naquela do que você falou semana passada: o professor da prática, apenas. A gente, às vezes, esquece a teoria, não casa as duas coisas e acaba só pensando no dia-a-dia, no “como é que eu vou dar conta?” e acaba não refletindo mesmo e isso prejudica o trabalho (PROFESSOR F).

A fala desse sujeito nos alerta para a dificuldade dos professores, de forma geral, de se enxergarem como autores da sua prática quando existe por detrás do seu trabalho mecanismos de dominação que cerceiam sua atividade reflexiva. A inexistência de uma rotina de reflexão crítica na escola pode se constituir no principal entrave ao exercício da autoria e da autonomia docente, porque o professor fica preso aos ciclos viciosos que a mecanização do seu trabalho lhe impõe.

Outro sujeito, ao falar na entrevista prognóstica sobre o desenvolvimento, através das atividades da pesquisa, de uma consciência quanto às questões mais amplas da prática docente – aspectos sociais, políticos, culturais, etc. – apontou também para a visão que o professor tem quanto às limitações a ele impostas:

A consciência da gente se expande, mas a situação é que a gente sempre vive dominado mesmo, porque se você for de encontro, você é aquela que é apontada, que não tá seguindo as regras, então você fica sempre na alienação. Eu penso desta forma. Porque quem se rebela, só se tiver realmente garra pra se rebelar e ir de encontro ao que vem de cima. Geralmente nós somos educados a dizer sempre sim e aceitar (PROFESSOR E).

Esse tipo de pensamento foi quase que unânime entre os sujeitos e esse dado denuncia uma relativa desesperança e conformismo em relação à lógica de dominação a qual eles se encontram atados. Tal sentimento é típico da mentalidade tecnocrática que desenvolve nos professores uma passividade que legitima as formas de racionalização e burocratização do seu trabalho lhes impedido de problematizar as visões acríicas que se manifestam na escola e questionar os limites impostos à sua prática. Daí a necessidade da consolidação de uma cultura de reflexividade crítica que faça os professores se enxergarem como agentes que têm o compromisso e o poder de alterar as situações opressoras que os mantêm encurralados numa posição de inércia e nesse sentimento de impotência.

Para que os processos crítico-reflexivos alcancem patamares mais avançados na escola, é necessário que a discussão das questões ligadas à natureza política do trabalho docente seja ainda desmistificada e torne-se uma prática corriqueira. Noto, a partir das experiências vivenciadas e dos dados coletados na pesquisa, o quanto ainda é necessário superar a relativa indisposição do professor quanto a esse tipo de discussão. Isso acontece porque, conforme alertou Kelchtermans,

o poder e os interesses são palavras que ainda encerram um grande tabu para muitos professores e formadores de professores. Muitos professores sentem-se muito desconfortáveis quando estas questões são mencionadas como estando ligadas ao seu trabalho. O político é ainda, muitas vezes,

considerado como algo impróprio, marginal, apenas um aspecto lamentável das suas condições de trabalho específicas ou, na melhor das hipóteses, um fenômeno periférico que não pertence verdadeiramente ao ensino (2009, p. 89).

Essa reação frente à natureza política do seu trabalho configura-se num entrave à *reflexão* ampla (KELCHTERMANS, 2009) do professor que, por negar-se – mesmo que inconscientemente, pois muitos não assumem essa negação – a analisar as agendas sociais e políticas da profissão docente, reduzem os limites de sua reflexão aos dilemas circunscritos ao processo de ensino-aprendizagem. Enquanto essa reflexão ampla não se concretizar, ela não chegará ao nível de uma *reflexão profunda* (KELCHTERMANS, 2009) que precisa extrapolar o nível da ação e atingir o nível das crenças, das ideias, dos conhecimentos e dos objetivos subjacentes para que seja uma reflexão genuinamente crítica e atinja seu propósito de transformação social.

Por outro lado, há entre os docentes um reconhecimento de que a introdução de um trabalho como este que foi proposto contribui, em longo prazo, para a mudança da prática e da postura do professor. É o que podemos observar na fala desse sujeito, na entrevista prognóstica, ao ser questionado quanto às possibilidades de mudanças a partir da continuidade do trabalho com o *webfólio* na escola:

Muita coisa a gente visualiza que com a implementação de um trabalho desse vai mudar. [...] Eu acho que a postura, nossa postura vai mudar, porque teremos que ser professores do futuro mesmo. É! Não dá mais pra ficar com aquele quadro dando atividades no quadro, copiando e corrigindo atividades e dando visto. Tem que mudar alguma coisa nessa prática. Acho que a essência do “ser professor”, isso vai ter que mudar, isso aí é fato! Isso aí é fato! Acho que também a forma como a gente vai lidar com o conhecimento. Acho que isso aí vai mudar. Porque não vai ser a inserção de tecnologias, porque isso aí a gente já vem fazendo. A gente já vem inserindo algumas tecnologias no nosso dia-a-dia, mas, a partir de agora, eu acho que vai ser com mais compromisso [...] (PROFESSOR G).

Essa perspectiva de mudanças abordada pelo referido sujeito, apesar de ainda estar associada aos limites da sala de aula e ao processo de ensino-aprendizagem, reconhece a possibilidade de uma transformação na postura do professor a partir do trabalho com o *webfólio* e essa mudança não se resume à prática docente, mas inclui a essência do “ser professor”. Essa ideia corrobora a concepção de Vasconcelos (2008) quando afirmou que o enfrentamento dos problemas educacionais implica não somente na alteração de certas práticas, mas, fundamentalmente, numa mudança nas convicções, na consciência, na finalidade da educação (crenças, valores, visão de mundo, etc.). E a mudança de postura do professor, enquanto uma síntese da mudança da sua prática e da mudança da sua concepção (VASCONCELOS, 2008), somente é conseguida através de uma reflexão carregada de sentido, intencionalidade e compromisso.

Fazendo uma analogia da experiência vivenciada nesta pesquisa com o método proposto pela pedagogia histórico-crítica que busca vincular dialeticamente a educação e a sociedade, noto que a prática social inicial e prática social final não são a mesma, pois houve uma alteração qualitativa nesta última. Essa mudança está ainda reduzida ao fazer docente, mas não se encontra mais limitada aos muros da escola, pois o próprio trabalho com o *webfólio* já pressupõe outra lógica nas relações e práticas sociais instauradas pelo ambiente *online*. A visão *sincrética* dos sujeitos cedeu espaço a uma visão *sintética* a partir dos processos de *problematização*, *instrumentalização* e *catarse*, proporcionados pelos encontros formativos, pelas oficinas e pelas atividades de registro no *webfólio*, gerando uma prática que passa a ser vista “de uma nova perspectiva, uma vez que passou pelo estudo teórico, implicando então uma nova forma de ação, unindo teoria e prática” (GASPARIN, 2012, p 10.).

O componente histórico-crítico – como já foi abordado neste trabalho –, que busca compreender a formação histórica do homem, é essencial nos processos reflexivos que buscam superar uma reflexão mais imediatista da prática. Entretanto, essa análise histórica dos alunos, da comunidade escolar, das práticas na escola foi feita, ainda, superficialmente. Uma análise dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, bem como o método didático proposto por Gasparin (2012) foram

apresentados e sugeridos no âmbito da pesquisa e isso, conforme fala dos sujeitos, significou um avanço em direção a uma reflexão-ação mais crítica na escola. Entretanto, para que o componente histórico-crítico se estabeleça nos processos reflexivos dos professores, é necessária a incorporação de um estudo teórico-crítico que analise os aspectos historicizantes da prática educativa e que construa um saber sistematizado na escola, mas, para isso, é de suma importância instaurar um processo intermitente de investigação teórica na instituição. Urge que a escola crie um cronograma de formação para que esses estudos sejam concretizados e para que a reflexão docente ganhe outro tônus.

Na busca por resgatar o aspecto intelectual do trabalho do professor desenvolvendo nele uma criticidade e uma reflexividade de modo que o levassem, em longo prazo, a “articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade” (SAVIANI, 2009, p. 71), esta pesquisa apontou para a possibilidade de mudanças na educação caso haja uma transformação nos sujeitos da prática, conforme já alertava Saviani. Notei que os pequenos avanços percebidos nos processos crítico-reflexivos dos docentes, tornaram-se possíveis a partir do esforço de compreensão dos vínculos da sua prática com a prática social global e mediante a instauração de uma estratégia reflexiva que imprimiu uma ação menos mecanicista e mais autoral.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se há um sentido no ato de conhecer é justamente este: ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento.

(GHEDIN, 2012, p. 163)

As palavras de Ghedin (2012) na citação acima são bastante apropriadas para espelhar a realização de um percurso que não somente construiu um dado objeto, mas, principalmente, me lançou rumo a um processo de autoconstrução e superação dos meus limites. O que, a princípio, parecia ser uma demanda dos sujeitos e de um determinado contexto revelou-se como uma demanda pessoal, como uma possibilidade de afirmar não somente a humanidade dos sujeitos, mas de construir a minha própria humanidade, pois no meu objeto de pesquisa descobri a mim mesma e os sentidos do meu “ser e estar” na escola e no mundo.

O ato de conhecer, enquanto um processo de desvelamento do real, se constituiu, neste trabalho, numa tortuosa viagem povoada de poucas certezas e uma infinidade de indagações; numa trajetória de encontros e desencontros, começos e recomeços, entusiasmos e desânimos, esperanças e frustrações, que me levaram a uma instância para além do que previa. Olho para trás e vejo que me aventurei numa caminhada de pés descalços e carregando uma bagagem que tive que esvaziar pelo caminho para visitar o “desconhecido”, para compreender uma realidade (a minha realidade) e enxergar os horizontes escondidos por detrás das aparências. Chego aqui, ao fim dessa viagem (se é que ela tem fim), descortinando os sentidos da minha prática, desvendando a intimidade do meu ser e a minha essência enquanto pessoa e profissional que, ao percorrer por um itinerário, se viu refletida nele, revelada por ele e modificada através dele.

É nesse sentido que o ato cognitivo não pode ser reduzido ao resultado de um percurso ou à avaliação de um método, pois, se assim o fosse, estaríamos a empobrecer um processo e a desconsiderar as múltiplas dimensões que o constituem, principalmente, se estamos comprometidos com uma abordagem crítica na pesquisa. A realidade estudada é uma realidade que fala através de nós num processo em que aspectos objetivos unem-se aos subjetivos e os elementos conscientes unem-se aos inconscientes, formando um todo que só é compreendido na sua relação com o contexto espacial e temporal. Apreender esse real de maneira genuína é, portanto, uma tarefa complexa e certamente utópica, pois a realidade é continuamente ressignificada e relativizada de acordo com nossa percepção, valores e sentidos a ela atribuídos.

É a partir desse entendimento que compreendo que toda e qualquer conclusão construída a partir dessa experiência pode ser arbitrária, parcial, inacabada, tendenciosa e limitada, pois se constituiu numa fotografia tirada num dado momento e num dado espaço que foi revelada a partir da minha visão singular de mundo e será interpretada a partir do olhar, também, singular de quem a vê. Considerando que toda voz é parcial, a reflexão de uma realidade e, mais especificamente, da realidade aqui estudada, não deve se esgotar em si mesma, ao contrário, deve ser continuamente problematizada para que não caiamos novamente no erro do partidarismo e da opressão.

Assumir aqui a parcialidade dos conhecimentos construídos nesta pesquisa traduz a essência da reflexão crítica: o entendimento de que a atividade crítica, antes de direcionar-se para a identificação das diferentes posições sociais, políticas ou ideológicas na escola, começa no reconhecimento dos meus próprios interesses e limites enquanto pesquisadora. As contradições que vivenciamos na escola são o resultado do encontro das diferentes interpretações e aspirações, pois os saberes e as experiências não são homogêneos. Dessa forma, compreendo que o desenvolvimento de uma reflexividade crítica não está na tentativa de superação ou de unificação das diferentes posições, e sim no reconhecimento delas e na certeza de que o diálogo é possível.

Para se chegar a tal fim, é necessária, entretanto, a incorporação de estratégias que permitam a expressão dessas diferentes vozes e a formação de um espaço de reflexão e debate que eleve o professor da condição de mero aplicador de métodos e técnicas de ensino para o posto de autor da sua prática e dos saberes advindos dela. É nesse contexto que foi sugerida aqui a apropriação do *webfólio* – enquanto espaço de narração de experiências, criação e autoria –, construído numa plataforma de *blog*, que, aliado à realização de uma atividade permanente de debate e desenvolvimento profissional, se configurasse num alternativa possível para a construção de uma prática crítico-reflexiva na escola.

O objetivo proposto, por si só, já denunciava a aventura que estava por vir; aventura essa que não se restringiu aos postulados dos quais o leitor está diante. Tratou-se de uma jornada que se ramificou em outros trabalhos<sup>65</sup> que deixaram uma marca no campo acadêmico e prospectaram também outras vertentes de reflexão sobre a temática.

Compreendi, a partir do percurso trilhado, que a instauração de processos reflexivos através do *webfólio* deve estar direcionada não somente à consciência da prática e seus intervenientes objetivos e subjetivos, mas, principalmente, ao rompimento da regularidade dos fatos, à transgressão daquilo que é cotidiano, costumeiro, usual. Uma atividade realizada deve nos desestabilizar, nos retirar do lugar comum, provocar uma inquietação que nos direcione para outro lugar para além de onde partimos, e é nesse sentido que a proposta de ação implantada na pesquisa fez avançar a prática da escola para outra instância reflexiva<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup> Durante esta pesquisa de Mestrado, alguns frutos foram semeados e colhidos, dentre os quais, três deles abordaram as possibilidades do *webfólio/portfólio online* na atividade docente, a saber: uma oficina apresentada no IV Simpósio Nacional da ABCiber, cujo título foi “O *webfólio* como dispositivo de aprendizagem: uma estratégia de reflexão e avaliação da práxis profissional” construído em parceria com Claudia Souza e Lynn Alves; a produção de um artigo para um livro (ainda sem nome definido), cujo título é “O Portfólio *online* como dispositivo para a formação da identidade do professor reflexivo” (em tramitação para publicação), também em parceria com Claudia Souza e Lynn Alves; e a participação em uma Mesa Redonda cuja fala foi intitulada como: “O *webfólio* na prática docente: possibilidades para o professor crítico-reflexivo” no III Seminário de Letras (SELETRAS) na UNEB.

<sup>66</sup> Não objetivei, nesta pesquisa, avaliar o nível de reflexividade dos sujeitos, mas, partindo do pressuposto de que a reflexão dos professores evolui de uma ação relativamente ingênua e intuitiva para uma ação mais consciente e intencional – situação evidenciada, principalmente, a partir da análise comparativa dos depoimentos nas entrevistas diagnósticas e prognósticas – reconheço que houve um relativo avanço nos processos reflexivos.

Longe de estarmos na condição ideal, é inegável a constatação de que o desenvolvimento de um processo crítico-reflexivo na prática docente da escola foi alavancado, instaurando algumas mudanças tanto no pensamento quanto na ação dos sujeitos. A possibilidade de rememorar suas ações cotidianas, trazendo à tona seus sentimentos e anseios através da escrita e a oportunidade de compartilhar e discutir com seus pares os problemas da prática, decerto, disparou uma ação reflexiva nos docentes. Entretanto, esses avanços representam apenas a ponta de um *iceberg*, pois ainda há muito a percorrer para que a reflexão crítica na escola se consolide como uma prática de raízes profundas, mesmo porque essa mudança somente terá validade se o foco maior do trabalho docente, o aluno, assumir também uma postura crítico-reflexiva.

Percebi, com este estudo, que a reflexão por si só é insuficiente, mesmo porque todos os professores, de alguma maneira e em graus diferentes, são reflexivos, pois, como já vimos, a reflexão é inerente à condição humana e é ela que nos singulariza dos outros seres. O que precisa ser colocado em questão aqui é o que eles refletem e como se dá essa reflexão. Tal reflexão precisa ter estreita ligação com a luta contra a desigualdade social, mas isso não significa que o professor deve dar foco exclusivamente à dimensão política do ensino. Para chegar a esse fim, é necessário que, entre outras coisas, os professores saibam tomar decisões diariamente que não limitem as possibilidades de vida de seus alunos, ao contrário, que essas decisões sejam conscientes das consequências políticas que cada escolha pode ter. Por isso, é preciso reconhecer a natureza política da educação, porém sem perder de vista, a especificidade do ato educativo.

Foi notório perceber que a mera incorporação de uma estratégia como o *webfólio* não garante, por si só, o desenvolvimento de uma prática reflexiva, muito menos a transformação do professor num profissional crítico-reflexivo. É preciso entender que ser reflexivo é uma maneira de ser e estar no mundo e isso não se consegue apenas com a adoção de uma determinada estratégia, caso contrário, estaríamos incorrendo no mesmo tecnicismo que outrora criticamos.

Trata-se de conceber o *webfólio* como um ponto de partida, uma alternativa eficaz – mas que também deve ser problematizada – que, somada a outras estratégias de ação, podem contribuir para que a reflexão crítica torne-se um processo tão comum que não seja possível pensar em prática pedagógica sem pensar em reflexividade e criticidade. O trabalho com o *webfólio* dentro dessa perspectiva constitui-se num componente disparador de mudanças, mas a perpetuidade destas somente é garantida quando há estreita associação com práticas formativas e a partir da construção de um espaço de debate que desenvolva um novo olhar para os intervenientes históricos do processo educativo e para as condições de opressão que afetam a docência.

Notei com os estudos realizados que a internet e, mais especificamente, o *blog* podem oferecer uma contribuição significativa no alcance desse resultado, pois o potencial comunicacional do ambiente *online* somado à mais-valia dessa interface enquanto espaço de manifestação de pensamentos, construção de identidades e conversação, pode robustecer a tarefa reflexiva. A facilidade de acesso e manipulação do *blog* bem como a sua natureza hipertextual permitem a construção de um trabalho cooperado que transformam a docência numa atividade menos individualizada e mais compartilhada. O caráter público do *blog* dá oportunidade aos professores para que a discussão em torno da sua prática não se restrinja ao seu nicho, e, além disso, seu caráter conversacional possibilita uma interlocução com outros sujeitos que enriquece o debate e potencializa a reflexão crítica.

Mesmo constatando que os sujeitos desta pesquisa não explicitaram nos registros do *blog* reflexões contundentes voltadas para a questão político-social da sua prática, nem terem participado de um debate dentro dessa interface – dadas as condições em que a pesquisa foi realizada –, discussões ocorreram nas oficinas e nos momentos formativos disparando um processo reflexivo que, acredito eu – em longo prazo e com a adoção de outras medidas de ação –, num futuro próximo, poderá ser ampliado e evidenciado dentro do ambiente *online*. O aspecto conversacional do *blog* também foi pouco aproveitado na experiência vivenciada na EMAE, deixando, portanto, esse e outros desafios a serem superados nas ações

futuras<sup>67</sup>, dentre as quais destaco aqui a constituição de um espaço de trocas e debates dentro do *webfólio*.

Apesar disso, foram notáveis alguns progressos no desenvolvimento de um trabalho docente fundado na reflexão crítica. Urge, entretanto, que superemos a perspectiva da racionalidade técnica ainda presente na escola. É necessário avançarmos para que possamos ascender para níveis mais altos de reflexividade, mas esse avanço não requer meramente uma **mudança de prática**, pois o professor pode fazê-lo por que foi seduzido ou induzido a tal atuação e assim sendo, esta não será duradora, já que não está sustentada numa **mudança de consciência**. O caminho é a **mudança de postura**, e esta se dá tanto pela transformação da consciência quanto da prática, em outras palavras, pela construção da práxis através de um processo de questionamento e desestabilização das concepções, valores e ações do professor.

Entendo, portanto, que essa desestabilização não é conseguida apenas com a reflexão da prática imediata. Registrar as ações do cotidiano no *webfólio* certamente propicia uma valorização do “fazer” e do “pensar” docente, possibilitando uma reflexão sobre prática. Entretanto, não se pode negar a importância da introdução de um estudo teórico nessa reflexão para que a prática não prevaleça sobre a teoria e nos deparemos com um praticismo e com um conhecimento eminentemente baseado no senso comum. É importante, por isso, criar um espaço de formação no ambiente escolar que favoreça esse estudo teórico e auxilie o professor na construção de um saber sistematizado que oriente e problematize sua prática e eleve sua reflexão para outra dimensão teórico-crítica.

---

<sup>67</sup> Estão previstas como ações futuras para dar continuidade e avançar a atividade reflexiva da escola: (i) envolver os alunos, pais e comunidade para uma interação e, também, participação na construção do conteúdo do *webfólio*; (ii) a partir do engajamento desses outros atores/autores no processo, criar estratégias de registro e escrita que estimulem discussões no ambiente *online* a fim de transformar o *webfólio* num espaço privilegiado de trocas e discussão da práxis; (iii) realizar um trabalho intenso de divulgação do *webfólio*, principalmente, junto às escolas e à Secretaria Municipal de Educação, a fim de, inclusive, estender este projeto para outras realidades institucionais; (iv) estabelecer um programa de formação contínua na escola que garanta a continuidade dos processos reflexivos a nível teórico-prático. Do ponto de vista desta pesquisa, estabeleci como ação futura a construção de um artigo para uma análise mais minuciosa dos registros do *webfólio*, também, dentro da perspectiva da reflexão crítica, como forma de aprofundar o estudo aqui introduzido e identificar, talvez, outras possibilidades de apropriação dessa estratégia na prática docente.

Tal análise me conduz a alertar para a necessidade de se estabelecer outros espaços de produção de saberes além do lugar onde a atividade docente se realiza. Se os processos reflexivos se restringirem apenas ao espaço escolar, a reflexão docente ficará reduzida inevitavelmente às questões mais práticas da sala de aula, principalmente na escola pública, onde os interesses políticos acabam cerceando a voz do professor e limitando suas ações. Vimos que os estudos sobre a reflexão docente enfatiza a necessidade de construção de saberes no ambiente em que ocorre a prática, entretanto é preciso ter cuidado para que esta ênfase não desqualifique a universidade, enquanto instituição formadora de professores e sobrecarregue a escola com mais uma atribuição que ela – sozinha e com os recursos materiais e humanos que atualmente dispõe – não dará conta de atender.

Outro aspecto importante diz respeito à inclusão do componente histórico-crítico na reflexão docente. Abordei, neste trabalho, a importância da docência estar apoiada numa teoria crítica que desmonte a lógica positivista presente na prática pedagógica e lance mão de um olhar multifacetado da realidade que desvele os condicionantes políticos, sociais e ideológicos imbricados na atividade educativa. Para tanto, há que se considerar a base histórica dos saberes e experiências da escola, partindo de uma análise das situações concretas em termos históricos, conforme advoga a pedagogia histórico-crítica. Entretanto, percebi ao longo dessa trajetória que o conhecimento na escola ainda é tratado de forma descontextualizada, como se fosse algo independente da trama histórico-social, necessitando assim de um exercício contínuo de reflexão e debate através de ações que considerem a importância dessa análise contextual.

Acredito que a assunção de uma perspectiva crítica na reflexão docente deve estar associada a uma concepção de ensino-aprendizagem que coadune com esses pressupostos, pois ser um professor crítico-reflexivo envolve formar um aluno também crítico-reflexivo. Para tanto, é necessário empreender uma pedagogia que valorize a diversidade, privilegie a dúvida, exponha a contradição e questione o instituído, através de um método que proponha para os alunos uma leitura crítica da realidade e um caminhar dialético entre o contexto histórico-social e a prática na sala de aula. Mesmo sabendo que o processo de ensino-aprendizagem não seria o alvo

deste estudo, propus nesta pesquisa o método didático abordado pela pedagogia histórico-crítica para que a reflexão crítica desenvolvida no professor corrobore e seja legitimada através da sua prática em sala de aula.

Compreendo, dessa forma, que a apropriação do *webfólio* na prática docente como estratégia que favoreça o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva no professor somente será possível: (i) se estiver associada a um método de ensino e a uma concepção de ensino-aprendizagem que estimule nos alunos o desenvolvimento de uma reflexão crítica; (ii) e se o trabalho do professor estiver fundamentado numa epistemologia que carregue consigo uma concepção crítica de educação consoante com a perspectiva emancipatória aqui abordada. Em outras palavras, antes de incorporar o *webfólio* na prática docente, é necessária uma mudança na concepção de ensino-aprendizagem e na epistemologia do trabalho docente, sem os quais o *webfólio* deixará de ser **estratégia** e passará a ser mero **instrumento** e certamente não alcançará uma prática crítico-reflexiva arraigada e duradoura.

Mesmo compreendendo a importância da introdução do conceito de professor crítico-reflexivo e a contribuição do arcabouço teórico construído ao longo das últimas décadas no que tange ao princípio da reflexão, é necessário superarmos a mera tentativa de adjetivarmos o professor. Diante disso, proponho: que tal falarmos de “professor-professor”? Ao invés de procurar terminologias ou nomenclaturas para o docente, urge investigar e compreender o professor na sua dimensão pessoal, profissional, social, política, cultural, espiritual, etc., compreendendo a reflexividade e a criticidade como aspectos imbricados na essência humana desse sujeito.

Finalizo este trabalho alertando para a necessidade das escolas buscarem estratégias para o desenvolvimento dessa postura no professor para que possamos imprimir outro rumo para a educação em nosso país, ainda tão aquém de uma prática educativa verdadeiramente democrática e emancipatória. Acredito que somente com a valorização do professor como um sujeito autor da sua prática e com a implicação e compromisso deste na transformação dos processos educativos é que podemos iniciar essa busca, que certamente só se concretizará se esse

professor sair do seu mundo limitado da sala de aula e envolver-se com os movimentos sociais de luta pela autonomia docente e pela igualdade social. E reconheço que o caráter público dos ambientes *online*, bem como o compartilhamento de ideias e a interlocução de diferentes vozes nesses espaços, oferecem uma diferente experiência de articulação dos professores em prol de uma prática menos ingênua e mais implicada politicamente.

A experiência vivenciada na escola pesquisada representou, obviamente, um primeiro (e pequeno) passo em direção a uma postura crítico-reflexiva, portanto, ressalto aqui a importância da continuidade do projeto na escola e a possibilidade da construção concomitante de outras pesquisas que podem, inclusive, ser realizadas pelos próprios docentes. Se o sentido é torná-los autores da sua prática, a atividade de pesquisa deve fazer parte da agenda dos docentes, o que potencializará os processos reflexivos e a construção de saberes teórico-práticos dentro do contexto escolar.

Posso afirmar que investigar tal temática e compartilhar os percursos dessa caminhada me permitiram adentrar num universo cheio de limites e contradições, mas que me fizeram refletir e construir um novo olhar para a prática docente e para minha própria prática. Criei uma rota nesta pesquisa e simultaneamente a recriei ao lembrar o já vivido, ao registrar o percebido e ao ressignificar o aprendido. As reflexões construídas, decerto, me possibilitaram abrir algumas “caixas-pretas” do meu “eu” e dar novos sentidos à minha trajetória profissional e pessoal. Assim, eternizo aqui a alegria de uma experiência e prossigo com a reinvenção de uma nova história cheia de novos desafios.

Proponho que os esforços em buscar outras estratégias para tornar real a reflexão crítica na docência não se esgotem neste trabalho, ao contrário, enquanto a transformação da sociedade for o fim maior da educação, que essa criticidade e essa reflexividade sejam sempre alvo de estudos e experiências investigativas.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996.

\_\_\_\_\_. (org.) **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Benedita de. **Escrita e Formação de Professores: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional**. 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1690--Int.pdf>> Acesso em: 15 abr 2013.

ANDRADE FILHO, Antônio Costa. **O uso do portfólio na formação contínua do professor reflexivo pesquisador**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06122011-092544/>>. Acesso em: 18 abr 2013.

ANDRÉ, Marli. **Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. In: Cad. Pesq. São Paulo, maio de 1983. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/599.pdf>>. Acesso em: 07 ago 2013

BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução por Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BORGES, Rita de Cássia M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura – escritura. In: PIMENTA, Selma Garrido e CATANI, Denice B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. (Orgs.). **A vida e o ofício de professores**. 4 ed. São Paulo: Escritura Editoras, 2003.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2011.

DEWEY, Jonh. **Democracia e Educação**. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. **“Portfolio” Reflexivo: fragmentos de uma experiência**. In. SÁ-CHAVES, Idália (org.). *Portfólios Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro – reflexões em torno do seu uso na humanização de processos formativos*. Portugal: Porto Editora, 2005.

DUVOISIN, I. A.; LAURINO, D. P.; ALBERNAZ, R. M. **Wiki Dispositivo Educacional: potencializador de um pensamento sobre a formação de professores de matemática**. Disponível em: <[http://www.iiis.org/CDs2010/CD2010CSC/SIECI\\_2010/PapersPdf/XA453IA.pdf](http://www.iiis.org/CDs2010/CD2010CSC/SIECI_2010/PapersPdf/XA453IA.pdf)>. Acesso em: 11 mar 2013.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? : um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Maria José S.S. L. de C. **Webfólios reflexivos: contributos para o desenvolvimento profissional do professor**. 2010. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação). Porto: Universidade Portucalense. 2010. Disponível em: <<http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/359/1/TME%20436%20tes e.pdf>>. Acesso em: 20 abr 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Lisboa: Relógio d'Água Editores. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Tradução: Lilian Lopes Martin. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**. A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. rev. 2 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. e PETENUCCI, Maria C. **Pedagogia Histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 15 set 2013.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Maria João. **Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica**. Universidade do Minho. CIED - Centro de Investigação em Educação, Portugal, 2005, p. 311-315, Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>>. Acesso em: 10 mai 2013.

GRAMSCI, A. **A Concepção Dialética da História**. 2 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

HORKHEIMER, M. **Sobre o problema da verdade**. In: Teoria crítica I. Tradução de Hilde Cohn. São Paulo, Edusp e perspectiva, 1990.

ILLICH, Ivan, **Sociedade sem escolas**. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7 ed. Ed. Vozes, Petrópolis, 1985. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/40183381/Ivan-Illich-Sociedade-Sem-Escolas>>. Acesso em: 1 fev 2013.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KELCHTERMANS, Geert. O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: FLORES, Maria Assunção e SIMÃO, Ana Margarida Veiga (orgs). **Aprendizagem e**

**Desenvolvimento Profissional de Professores: contextos e perspectivas.**

Edições PEDAGO, LDA. Portugal. 2009. Coleção Educação e Formação. 151 p.

LEMOS, André. **A Arte da Vida: diários pessoais e webcams na internet.** In: Cultura da Rede. Rev. Comunicação e Linguagem, Lisboa, 2002. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/37b5da563c6bc5ec6f2697de38bfd84.pdf>> . Acesso em: 14 mai 2013

LEVY, Pierre. **Cybercultura.** Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, Humberto e VARELA, G. Francisco. **A Árvore do Conhecimento.** 1995. Editorial PSY.

\_\_\_\_\_. **De Máquinas e Seres Vivos - Autopoiese: A Organização do Vivo.** 1997. Editoras Artes Médicas. 3ª Edição.

MENDES, Francielle Maria Modesto. **Blog Pessoal: a busca da identidade do sujeito no mundo mediado pela internet.** Contrapontos - volume 8 - n.2 - p. 187-199 - Itajaí, mai/ago 2008. Disponível em: <<http://migre.me/eUPhx>>. Acesso em: 17 mai 2013.

MOREIRA, Jacinta. **Portefólio do professor: o portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional.** Porto: Porto Editora, 2010.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor.** 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In.: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 20 ago 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**. Campinas: Pontes, 2000.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e a formação do professor(a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G e PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Artmed, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em Didática – 1996 a 1999. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 78-106.

\_\_\_\_\_. e GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PINZOH, Josemar Martins. **Pesquisa-criação: uma experiência com pesquisa docente autobiográfica**. Salvador: EDUNEB, 2012.

PRIMO, Alex. Os blogs não são diários pessoais online: matriz para a tipificação da blogosfera. In: **Revista Famecos**. Porto Alegre, nº 36, ago 2008.

\_\_\_\_\_. SMANIOTTO, Ana Maria Reczek. **Comunidades de blogs e espaços conversacionais**. Prisma.com, v. 3, p. 1-15, 2006. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/insanus.pdf>>. Acesso em: 12 mai 2013.

\_\_\_\_\_. RECUERO, Raquel da Cunha. **Hipertexto Cooperativo: Uma Análise da Escrita Coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia**. Revista da FAMECOS, n. 23, p. 54-63, Dez. 2003. 2003.

\_\_\_\_\_. Quão interativo é o hipertexto? : Da interface potencial à escrita coletiva. **Fronteiras: Estudos Midiáticos**, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 125-142, 2003. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/quao\\_interativo\\_hipertexto.pdf](http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/quao_interativo_hipertexto.pdf)>. Acesso em: 16 mai 2013.

RECUERO, Raquel da C. **Weblogs, Webrings e Comunidades Virtuais. 2003**. Revista Eletrônica do Grupo Ciberpesquisa. Edição 31, agosto de 2003. Disponível em: <<http://www.raquelrecuero.com/webrings.pdf>>. Acesso e 16 mai 2013.

RODRIGUES, Marli F. **Da Racionalidade Técnica à “Nova” Epistemologia da Prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2005.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade, 2000.

\_\_\_\_\_. (org.). **Portfólios Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro – reflexões em torno do seu uso na humanização de processos formativos**. Portugal: Porto Editora, 2005.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Sydione. **A narrativa como estratégia de formação e de reflexão sobre a prática docente**. In: Revista Teoria e Prática da Educação, vol. 11, nº 02, p. 207-217, mai/ago, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SHORES, Elizabeth e GRACE, Cathy. **Manual do Portfólio: um guia passo a passo para professores**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMYTH, J. **Teachers as collaborative learners**. Buckingham: Open University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. **Teachers' work and the politics of reflection**. American Educational Research Journal, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SILVA, Neuza Maria de Oliveira e. **O portfólio reflexivo no desenvolvimento pessoal e profissional: um estudo na formação pós-graduada**. 2006. Dissertação de Mestrado. Portugal: Universidade de Aveiro. 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, Ba: UNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. In. NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. Memória e Formação de Professores. Salvador: Edufba, 2007, p. 59-74.

TABACHNICK, B. R., ZEICHNER, K. (orgs.), **Issues and practices in inquiry-oriented teacher education**. Londres: Falmer Pres, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TAVARES, Valéria Ribeiro de Carvalho. **Ambiente Virtual de Aprendizagem Utilizando o Webfólio: novas possibilidades para a ação docente na Ead**. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/2347/ambiente-virtual-de-aprendizagem-utilizando-o-webfolio-novas-possibilidades-para-a-acao-docente-na-ead#ixzz2RLEI8JHX>>. Acesso em: 20 abr 2013.

TAVARES, Judy Lima e TAVARES FILHO, Thomé E. O narrador digital: o papel do *blogueiro* como narrador de fatos nos diários pessoais da *Web*. In: **Revista Cultura Midiática**, Ano III, n. 01 – jan/jun de 2010.

TERRIEN, Jacques e CARVALHO, Antônia Dalva França. **O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada - elementos para a análise da práxis pedagógica**. In: Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP. ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.129-147, Maio/2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Portfólio no Curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno**. Revista: Educação e Sociedade, v. 26 n. 90 jan./abr, p. 291-306, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>, Acesso em: 18 abr 2013.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução de Ernane Rosa. Consultoria, supervisão e revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Tradução de José Augusto Pacheco e José Machado. Portugal: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, KENNETH M. **A formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## APÊNDICES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I

MESTRADO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO –

GESTEC

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO 2 – PROCESSOS TECNOLÓGICOS E REDES  
SOCIAIS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

#### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título da Pesquisa: **O *WEBFÓLIO* NA PRÁTICA DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA POSTURA CRÍTICO-REFLEXIVA**

Pesquisador Responsável: Nohara Vanessa F. A. Goes

#### **DESCRIÇÃO DA PESQUISA, OBJETIVOS, DETALHAMENTO DOS PROCEDIMENTOS E FORMA DE ACOMPANHAMENTO**

A pesquisa tem como objetivo implementar um projeto de intervenção que dispare o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva nos professores utilizando como estratégia a construção de um *webfólio* institucional.

A presente pesquisa está articulada em algumas **etapas**, tais como: I – realização de entrevistas diagnósticas e prognósticas; II – realização de encontros para preparar os professores para a construção do *webfólio* e para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva; III – realização de oficinas de construção do blog e do *webfólio*; IV – realização de encontro com os alunos para promover a participação e envolvimento destes no projeto.

Os encontros com os professores (incluindo a equipe gestora) serão realizados na Escola Municipal Antônio Euzébio em espaço concedido pela gestão da escola e em dias e horários negociados pela gestão da escola e a pesquisadora.

Durante o período da pesquisa, utilizarei máquina fotográfica, gravador de voz e caso necessário, filmadora, a fim de registrar os depoimentos e interações. É importante esclarecer que os materiais das filmagens e gravações serão guardados sobre a responsabilidade da pesquisadora. As fotografias serão utilizadas para ilustrar a dissertação e a respectiva apresentação, porém a identidade dos sujeitos não será divulgada (serão colocadas tarjas para preservar a identificação dos

destes). Todos os dados levantados, tabulados e sistematizados serão analisados subsidiando a produção da dissertação de Mestrado e artigos a fim de divulgar os resultados das investigações para a comunidade e o desenvolvimento da proposta de implementação do *webfólio* junto a Secretaria de Educação do Município.

É importante ressaltar que a pesquisa referenciada não coloca em riscos, prejuízos, desconforto e nem lesões aos sujeitos envolvidos e a participação dos professores e equipe gestora contribuirá para novos olhares acerca dos processos formativos voltados para a apropriação das tecnologias e das interfaces comunicacionais, em especial os blogs.

Ressalto mais uma vez que todas as informações dadas pelos sujeitos da pesquisa serão mantidas em sigilo, respeitando a identidade dos envolvidos durante a análise e apresentação dos dados na Dissertação, artigos e/ou qualquer forma de comunicação nos quais forem referenciados os resultados da investigação, já que os participantes não serão identificados pelos seus nomes e/ou quaisquer dado que venha a reconhecê-los, sendo apenas identificada a sua função (professor ou gestor) e/ou informações genéricas.

Este projeto visa a construção coletiva de um *blog* para a escola que será administrado e alimentado pelos professores (e gestores) com a mediação da pesquisadora, sendo, portanto, as informações disponibilizadas nesse ambiente virtual, de inteira responsabilidade do(s) respectivo(s) autor(es).

É direito dos participantes retirar o consentimento para utilização dos dados das entrevistas e observações a qualquer momento que julgar adequado.



Lynn Rosalina Gama Alves

Pesquisador responsável

Professor Adjunto

Orientador

Nohara Vanessa Figueiredo Alcântara Goes

Pesquisadora/Mestranda



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I



MESTRADO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO –  
GESTEC  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO 2 – PROCESSOS TECNOLÓGICOS E REDES  
SOCIAIS

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_  
CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado,  
concordo em participar da pesquisa **“O WEBFÓLIO NA PRÁTICA DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA POSTURA CRÍTICO-REFLEXIVA”** como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora **Nohara Vanessa Figueiredo Alcântara Goes** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como a preservação da minha identidade e a inexistência de riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Salvador, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Nome e Assinatura do sujeito da pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I



MESTRADO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À  
EDUCAÇÃO – GESTEC  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO 2 – PROCESSOS TECNOLÓGICOS E REDES  
SOCIAIS

**Projeto: O *WEBFÓLIO* NA PRÁTICA DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA POSTURA CRÍTICO-REFLEXIVA**

**ENTREVISTA DIAGNÓSTICA SEMIESTRUTURADA**

Essa pesquisa tem o objetivo de desenvolver um projeto de intervenção que permita a investigação das possibilidades do *webfólio*, utilizando uma plataforma de *blog*, como estratégia que favoreça o pensamento e a ação crítico-reflexiva dos professores na Escola Municipal Antônio Euzébio. Para tanto, será realizada esta entrevista com a finalidade de delinear o perfil dos professores no que se refere à interação com as Tecnologias da Informação e Comunicação (em especial os blogs), bem como identificar a compreensão e experiência desses sujeitos no que se refere ao portfólio, *webfólio* e à prática crítico-reflexiva.

**Questões:**

1. Durante sua formação, você teve alguma disciplina ou participou de algum curso voltado para o estudo das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação? Em caso afirmativo, qual disciplina/curso e qual foi a contribuição dada para o entendimento das TIC?
2. Você considera importante a apropriação das TIC na sala de aula? (Justifique)

3. Como você avalia o processo de ensino-aprendizagem hoje no laboratório de informática com a sua turma?
4. Como ocorre a interação com ambientes da internet (*blogs*, sites, redes sociais, etc.) no processo de ensino e aprendizagem com seus alunos?
5. Defina com suas palavras o que você entende por *blog*.
6. Você utiliza os *blogs* na sua prática pedagógica? De que maneira? Quais?
7. Você acha que a utilização de um *blog* institucional pode auxiliar na sua prática pedagógica? De que maneira?
8. Você já ouviu falar no termo *Webfólio*? Em caso afirmativo, o que você compreende por esse termo?
9. Qual a sua concepção de portfólio?
10. E durante sua formação, você teve alguma disciplina ou participou de algum curso que discutiu a apropriação do Portfólio/*Webfólio* na educação? Em caso afirmativo, qual disciplina/curso e qual a contribuição oferecida no entendimento dessa estratégia pedagógica?
11. Você acredita que a utilização do portfólio potencializa as atividades da escola? De que maneira?
12. Você acredita que o portfólio possibilita uma reflexão da sua prática? Se sim, de que maneira?
13. O que você entende por “professor crítico-reflexivo”?
14. Você se considera um professor crítico-reflexivo? Por quê?
15. Quais instrumentos ou estratégias utilizadas na sua prática lhe permitem ter um olhar e uma postura crítica e reflexiva da sua atuação? E em que medida tais instrumentos/estratégias lhe propiciam isso?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I  
MESTRADO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO –  
GESTEC  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO 2 – PROCESSOS TECNOLÓGICOS E REDES  
SOCIAIS

**Projeto: WEBFÓLIO NA PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES PARA A O  
DESENVOLVIMENTO DE UMA POSTURA CRÍTICO-REFLEXIVA**

### **ENTREVISTA PROGNÓSTICA SEMIESTRUTURADA**

Essa pesquisa tem o objetivo de desenvolver um projeto de intervenção que permita a investigação das possibilidades do *webfólio*, utilizado uma plataforma de *blog*, como estratégia que favoreça o pensamento e a ação crítico-reflexiva dos professores na Escola Municipal Antônio Euzébio. Para tanto, será realizada esta entrevista com a finalidade de compreender a reflexão crítica dos professores, sujeitos desta pesquisa, após a realização das principais atividades do projeto, a saber, os encontros formativos e oficinas para a construção do *webfólio*.

#### **Questões:**

1. Depois de toda a experiência vivenciada neste projeto, o que você entende como reflexão docente?
2. O que você reflete (qual o conteúdo da sua reflexão)?
3. Como acontece a sua reflexão?
4. Você acredita que a atividade de escrita e registro no *webfólio* propicia esta reflexão? De que maneira?
5. As atividades coletivas, bem como os debates realizados nos encontros, promoveram uma reflexão crítica da sua prática docente? De que maneira?

6. As discussões realizadas nos encontros formativos e nas oficinas, bem como, a experiência de construção do *webfólio* lhe permitiram desenvolver um olhar mais amplo (voltado para as questões sociais, políticas, culturais, etc.) da sua prática?
7. As atividades vivenciadas neste projeto constituíram-se num processo de aprendizagem para você? O que você aprendeu?
8. Qual a importância dos encontros formativos para a atividade de construção do *webfólio*?
9. Nesse processo de implementação do *webfólio* na escola, quais entraves você percebeu que dificultam a consecução da atividade de registro da prática?
10. Em que medida a experiência vivenciada neste projeto contribuiu para a mudança da sua prática?