
PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE: AS LENTES DA OBSERVAÇÃO COLABORATIVA

RESEARCH AND DOCENTS FORMING: THE LENSES OF THE COLLABORATIVE OBSERVATION

Elieide do Nascimento Silva

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFPI; Professora Adjunta da UFPI, atuando na graduação. E-mail: elieide@ufpi.edu.br

Hilda Maria Martins Bandeira

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFPI; Professora Adjunta da UFPI, atuando na graduação (DMTE/CCE) e na Pós-Graduação em Saúde e Comunidade (PPGSC/UFPI). E-mail: hildabandeira@ufpi.edu.br

Hostiza Machado Vieira

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI. Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Teresina – PI. E-mail: hostiza10@gmail.com

RESUMO

Este texto é fruto de pesquisas de doutorado desenvolvidas por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí e tem por objetivo discutir a observação colaborativa como procedimento da pesquisa colaborativa que promove, em contextos de investigação científica, questionamentos sobre a prática pedagógica ancorados nas ações reflexivas de descrever, informar, confrontar e de reelaborar. O presente trabalho se configura por uma metodologia que adota os princípios do Materialismo Histórico-Dialético e

da Pesquisa Colaborativa. Os resultados das pesquisas evidenciam que as interações discursivas produzidas no contexto de investigação científica, a partir das ações da reflexão crítica, propiciam a negociação de pontos de vista diferentes, possibilitando o desenvolvimento dos partícipes, bem como a reelaboração de práticas e de teorias.

Palavras-chave: Observação colaborativa. Prática pedagógica. Reflexão crítica.

ABSTRACT

This text is fruit of doctoral researches developed by mean of the Postgraduate Program in Educations of the Piauí's Federal University and it aims to discuss the collaborative observation as collaborative research proceeding which promotes, in scientific investigation contexts, questionings about the pedagogical practice anchored in the reflexive actions of describing, informing, confronting and redrawing. The present work is configured by an methodology that adoptes the Historic-Dialectic Materialism and Collaborative Research principles. The researches' results highlight that the discursive interations produced on the context of scientific investigation, from the actions of critical reflection, propitiate the negotiations of different points of views, enabling the development of the involved, as a well as pratices and theories redrawing.

Keywords: Collaborative Observation. Pedagogical Practice. Critical Reflection.

INTRODUÇÃO

Neste texto apresentamos a observação colaborativa como procedimento da pesquisa colaborativa, que trabalha a unidade teoria e prática de ensinar, a partir da problematização, que se materializa via ações de descrição, informação, confronto e de reelaboração sistematizadas por meio de questionamentos realizados em contextos de investigação científica, cuja proposta teórico-metodológica é de refletir com docentes sobre a prática pedagógica.

Conforme Jackson (1987), os professores são pessoas que falam pouco de seu ofício, entre si, e de como podem melhorá-lo, pois raramente dividem com os outros a sua experiência profissional. Dessa forma, a observação colaborativa cria espaços-tempo para um trabalho colaborativo que priorize a análise e a discussão, incentivando uma nova leitura da prática. Ressaltamos que a observação colaborativa possibilita a ruptura com o pensamento e as iniciativas individuais, contribuindo para a construção de reflexão coletiva.

Compreendemos, pois, que esse tipo de observação desencadeia um processo de reflexão que desestabiliza as práticas de ensino convencionais, oferecendo oportunidade de criar fóruns em que as pessoas podem se reunir como coparticipantes na luta em prol de mudanças na prática pedagógica.

Para materialização da discussão, citamos trechos de teses de doutoramento¹, que utilizaram esse procedimento na produção dos conhecimentos compartilhados nas pesquisas, por exemplo: Bandeira (2014), Silva (2015) e Vieira (2017). Nestas, a observação adquire uma nova significação, que ocorre via colaboração para que as práticas pedagógicas, as situações nas

1 Pesquisas orientadas pela Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, aposentada da Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Atualmente, é professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

quais essas práticas são realizadas e a possibilidade de reelaboração dessas sejam produzidas no contexto de investigação científica.

Este artigo, portanto, discute o procedimento da observação colaborativa e, além desta introdução, o texto foi organizado em três seções: aquela em que explicitamos os procedimentos da observação colaborativa com exemplos retirados das três teses referenciadas anteriormente; a seção de apresentação dos movimentos produzidos nas teses, que utilizaram a observação colaborativa, e, na última, incluímos as conclusões, que contemplam contribuições para a formação docente.

O PROCEDIMENTO DA OBSERVAÇÃO COLABORATIVA: EXPLICITACÃO METODOLÓGICA

A observação colaborativa é um procedimento metodológico que valoriza a reflexão crítica na explicitação da unidade teoria e prática como princípio formativo curricular. Para esclarecer as especificidades desse procedimento, discorreremos em seguida sobre diferenciações e aproximações com outros procedimentos de observação da prática social.

A observação casual faz parte do cotidiano de nossas atividades, sendo responsável por parte do que sabemos sobre as pessoas e os fenômenos, entretanto, esse procedimento de compreensão da realidade não alcança a complexidade que envolve a pesquisa científica. Para planejar e implementar uma observação que tenha um valor científico, é preciso usar uma técnica adequada para o desenvolvimento da atividade científica. Utilizada nessa perspectiva, a observação pode contribuir para a ciência, pois faz avançar o conhecimento científico, porque é valiosa para a interpretação da realidade.

Segundo Vianna (2003), a literatura apresenta diferentes classificações e procedimentos de observação, mas independentemente do tipo, dos objetivos e das finalidades, qualquer observação deve partir da resposta a quatro importantes questões: o que deve ser observado? Como proceder para efetuar o registro dessas observações? Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações? Que relação vai ser construída pelo observador e pelo observado? Além dessas questões, é importante também lembrar regras inerentes aos processos observacionais, conforme passaremos a expor, em seguida.

Independentemente do tipo de observação escolhido pelo observado, Vianna (2003) sugere as seguintes regras de observação: definição dos objetivos da observação; seleção do local e do grupo a ser observado, definindo quem, o que observar, quando e por quanto tempo; legitimar a presença junto ao grupo, informando sobre a sistematização dos dados e negociar o tipo de observação (descritiva ou reflexiva); conquistar a confiança dos pares, estabelecendo relações amistosas; planejar a metodologia do registro dos dados, observar e registrar notas de campo durante um tempo determinado; refletir sobre os dados; elaborar um relatório analítico sobre os elementos obtidos.

Essas exigências de sistematização constituem em necessidades para que a observação seja considerada instrumento técnico de produção de conhecimentos no âmbito das pesquisas científicas.

Neste artigo, dentre as várias classificações de observação, destacadas por Vianna (2003), optamos por caracterizar as observações descritiva e a reflexiva.

Na observação descritiva, o observador insere-se no campo de estudo e faz descrições que se destinam a oferecer uma ideia geral da complexidade do objeto observado, as inter-relações mantidas pelo observado e pelo observador são racionais e distanciadas e se limitam ao espaço imediato da observação. A análise dos dados observados é feita de forma avaliativa.

Na observação reflexiva, o observador, além de descrever o contexto, procura interpretar os resultados descritos com a ajuda do próprio observado, que é levado a retomar os momentos vividos pelo olhar do observador, tendo a oportunidade de manifestar-se por meio de reflexões distanciadas da prática observada.

Nessa direção, a observação reflexiva é realizada por meio de processos cíclicos e sistemáticos de reflexão na e sobre a ação. No caso da observação de espaços educativos – por exemplo, a sala de aula –, estes se constituem no centro e no motor da ação do observador e o observado interage quando é provocado a refletir sobre os problemas, conflitos ou dilemas da sua prática pedagógica. Esse procedimento demanda a redefinição de papéis e práticas de observação, exigindo novas atitudes tanto por parte do observado quanto do observador.

Com base na proposta de observação reflexiva de Vianna (2003), sistematizamos e elaboramos princípios para orientar a observação que, além de reflexiva, possa também ser colaborativa (IBIAPINA, 2008).

A observação colaborativa, portanto, potencializa tanto a descrição, a reflexão e a interpretação quanto o confronto e a reelaboração de teorias e práticas relativas ao processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo partilhas entre observador e observado por meio de espirais que se materializam via três movimentos: o movimento prévio, que antecede a observação propriamente dita, o movimento de observação sistemática da prática e o movimento de pós-observação, este é crítico-reflexivo e visa relacionar teoria e prática como condição para que a prática revitalize a teoria e vice-versa.

No movimento prévio de observação, os partícipes se reúnem para negociar objetivos e o plano de observação. No movimento de observação e de pós-observação, o observador registra os saberes da prática, conforme a orientação sintetizada no Quadro 1.

Após a observação, observador e colaborador se reúnem para refletir sobre o observado, fazendo o movimento de reelaboração de teorias e práticas do processo de ensino e aprendizagem. A ação colaborativa é desencadeada por meio de perguntas formuladas pelo observador aos professores, que, ao respondê-las, refletem sistematicamente sobre a sua prática. Esta se baseia nas ações de descrever, informar, confrontar e reelaborar, conforme sugestão apresentada no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Ações reflexivas que orientam a observação colaborativa

DESCRIÇÃO	INFORMAÇÃO	CONFRONTO	RECONSTRUÇÃO
<p>Quais as práticas observadas?</p> <p>Para responder à questão, observa-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regularidade; • Contradições; • Fatos relevantes e não relevantes. • Motiva-se a reflexão por meio das questões: Quem? O quê? Quando? 	<p>Quais as teorias que se expressam nas práticas observadas?</p> <p>Para responder à questão, observa-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As relações entre as práticas observadas e a teoria educacional; • Motiva-se a reflexão por meio da questão: qual teoria é predominante? 	<p>Quais as causas?</p> <p>Para responder à questão, observa-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os valores e quais as consequências para a formação discente; • Necessidades formativas; interesses, tipos de alunos formados; • Motiva-se a reflexão por meio das questões: quais as necessidades da prática? Servem a que interesse? 	<p>Como mudar?</p> <p>Para responder à questão, observa-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As possibilidades de mudar a prática. • Motiva-se a reflexão por meio das questões: <ul style="list-style-type: none"> - O que poderia ser feito de forma diferente? - O que é necessário fazer para introduzir mudanças na prática pedagógica?

Fonte: Liberali (2010) adaptado por Ibiapina (2008).

PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE: AS LENTES DA OBSERVAÇÃO COLABORATIVA

Na descrição, explicitamos as regularidades da prática e os fatos relevantes observados na aula filmada, desenvolvemos o movimento de reflexividade que não poderíamos fazer sozinhos, tendo em vista que é o olhar do outro que nos possibilita entender melhor as contradições entre aquilo que dizemos e o que fazemos.

Na ação de informar, explicitamos o significado das ações desenvolvidas nas práticas educativas evidenciadas por meio dos princípios, dos valores, dos motivos, das ideias, dos juízos, das razões, das representações, das concepções e dos conceitos que as fundamentam. Segundo Liberali (2010, p. 50), “[...] o informar tem como objetivo explicitar/generalizar as ações através de teorias, seu foco temático recai sobre a discussão e explicação de conceitos presentes nas ações”. Assim, buscamos responder às questões: qual o significado das práticas educativas que desenvolve? Quais teorias as fundamentam?

Para o desenvolvimento da ação da reflexão crítica correspondente ao confrontar, os questionamentos elaborados têm o objetivo de os partícipes, por meio de interação discursiva, explicitarem as causas de determinadas formas de agir, evidenciando a relação entre a prática adotada e aquelas internalizadas historicamente, por meio das relações socioculturais. Ao confrontar, somos levados a fundamentar os pontos de vistas empírica e teoricamente. Nessa direção, o movimento de reflexão é desencadeado para confrontar a prática com as teorias formais na busca de compreendermos os valores que servem de base para o nosso pensar e o nosso agir (LIBERALI, 2010).

A ação de reelaborar ocorre quando relatamos ou descrevemos novas formas de agir com justificativas teóricas e contextuais. Essa ação imprime a necessidade de um movimento que nos leve de volta à prática observada, no sentido de promover mudanças que gerem transformação. A reelaboração ocorre, portanto, nos movimentos de ir e vir, isto é, de se debruçar no já vivido e projetar mudanças necessárias nas práticas utilizadas na aula. Nesta ação, para Liberali (2010, p. 65):

Ao reconstruir a prática, os educadores estão planejando a mudança. Quando pensamos em reconstruir, imaginamos imediatamente novas possibilidades de fazer. Essa imagem gera uma tentativa de fazer sugestões, indicar novos caminhos, propor outras atividades.

Esclarecemos que não há hierarquização nas ações de descrever, informar, confrontar e reelaborar e que são as necessidades decorrentes do processo reflexivo e dos questionamentos que encaminham para uma dessas ações em qualquer momento da colaboração.

MOVIMENTOS DA OBSERVAÇÃO COLABORATIVA: EXPLICITAÇÃO PROCEDIMENTAL

A observação colaborativa objetiva prioritariamente dar ênfase à ação do professor, como este profissional desenvolve sua prática e também para produção da explicitação da relação daquilo que ele diz com aquilo que ele faz.

Nesse caso, a observação não pode ser avaliativa, pois é geradora de oportunidades de análise da prática, estabelecendo-se relação com a teoria que orienta este agir. A esse respeito, Paiva (2002, p. 527) recomenda:

Continuar a “olhar” a observação de aulas com finalidades eminentemente avaliativas é retirar-lhe o potencial que pode adquirir na (re)construção do saber pedagógico. Só com a participação activa e colaborativa por parte dos que têm a seu cargo a formação/supervisão de professores, poderemos caminhar na renovação de práticas educativas.

Para exemplificar os movimentos da observação colaborativa, selecionamos trechos de teses que utilizaram esse procedimento no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Exemplo de organização metodológica da observação colaborativa

<p>PRÉ- OBSERVAÇÃO</p>	<p>QUAIS AS PRÁTICAS OBSERVADAS?</p> <p><i>O encontro de formação [continuado] ministrado por Sininho foi realizado no dia 10 de junho de 2016 e teve como objetivo discutir as orientações para aplicação da Prova Padronizada, realizada semestralmente, tendo como público-alvo os alunos do 1º, do 2º e do 3º ano do ciclo de alfabetização, bem como apresentar proposta de produção textual a ser trabalhada em sala de aula com os alunos, discutindo critérios de correção com foco nas habilidades decorrentes da produção escrita e, ainda, estabelecer diferença entre estar alfabetizado e alfabetizado, como suporte para a definição da meta a ser alcançada na rede ao final do ano letivo em relação ao percentual de alunos alfabetizados. Estiveram presentes neste encontro de formação 34 professores alfabetizadores do 1º ano do ciclo de alfabetização.</i></p>
<p>OBSERVAÇÃO</p>	<p>QUAIS AS TEORIAS QUE SE EXPRESSAM NAS PRÁTICAS OBSERVADAS?</p> <p>Sininho compreende que a modalidade de formação na qual sua prática se fundamentou era a perspectiva de treinamento, deixando nas entrelinhas que, por abordar o conteúdo, no caso, a Prova Padronizada [...]. Quando perguntamos se houve a manifestação das três perspectivas, novamente Sininho volta atrás, ratificando que predominou a perspectiva de treinamento, justificando que era uma necessidade das circunstâncias, mas reiterou que houve manifestação da perspectiva reflexiva, nesse caso, referindo-se à formação crítica, conforme categorização apresentada nos estudos realizados nos encontros colaborativos. Ao ressaltar a predominância da perspectiva de treinamento durante a aula-formação ministrada, a partícipe Sininho demonstrou conhecimento dos atributos distintivos de sua maneira de agir e de pensar.</p>
<p>PÓS- OBSERVAÇÃO</p>	<p>Após assistirmos ao vídeo, passamos a refletir sobre a formação ministrada pela partícipe Sininho, [...]. Nesse sentido, voltamos a questionar:</p> <p>Sherazade: Então, a formação que você ministrou está relacionada à que concepção de formação?</p> <p>Sininho: Eu acho que vai a questão de treinamento, porque a padronizada... não teve outro tipo. E eu esqueci a outra, é treinamento, capacitação...</p> <p>Sininho: Eu acho que mesclou.</p> <p>Sherazade: Os três tipos?</p> <p>Sininho: Foi a predominância de treinamento porque era uma a necessidade do momento. Mas também teve a reflexiva.</p> <p>Sherazade: Que momento teve a reflexão?</p> <p>Sininho: No momento que eles analisaram, pararam para pensar a questão do alfabetizado.</p> <p>Sherazade: E essa reflexiva, ela estava restrita à transformação do contexto da sala de aula ou estava também voltada para a transformação de contextos mais amplos, da sociedade como um todo, da formação de homem, da formação de um tipo de homem, para a formação de sociedade?</p> <p>Sininho: Eu falo da questão do alfabetizado, da autonomia na leitura, autonomia na escrita, a gente ultrapassa os muros da escola, porque o alfabetizar não é só você escrever coisas [...].</p>

Fonte: Vieira (2017).

Com foco no exemplo apresentado no Quadro 2, o movimento da observação colaborativa possibilita aos partícipes refletirem e retomarem os momentos de ocorrência da aula de forma mais consciente. Nessa modalidade de observação, o olhar do pesquisador oportuniza aos docentes retomarem momentos da aula/formação, levando-o à reflexão da prática observada.

A seguir, de forma mais específica, exploraremos o movimento da pré-observação, que é importante para informar ao participante os objetivos e as finalidades, conforme exemplos que seguem.

Movimento da pré-observação

Os relatos da tese de Silva (2015) e Vieira (2017) esclarecem os aspectos procedimentais da fase de pré-observação. O primeiro exemplo selecionado foi retirado de Silva (2015, p. 85):

Na fase de pré-observação, reunimo-nos e discutimos o roteiro de observação, negociamos a natureza, os objetivos e as finalidades da observação colaborativa a ser realizada. Para o intento, tomamos como base as ações de descrever, informar, confrontar e reelaborar, já anunciadas na discussão teórico-metodológica desta investigação. Na etapa mencionada anteriormente, negociamos, também, quem ficaria responsável pela obtenção do material para filmagem da aula e por sua realização. O professor colaborador ofereceu os equipamentos e prontificou-se a convidar um amigo, também professor, para fazer a filmagem da aula. Em seguida, passamos para o planejamento da aula. O professor de Matemática definiu o tema, os objetivos, os conteúdos a serem trabalhados, quais materiais didáticos seriam utilizados e quais problemas seriam propostos para os alunos.

Na tese de Vieira (2017, p. 101), são citados aspectos metodológicos relacionados à narrativa de organização da fase de pré-observação:

A pré-observação e a observação propriamente ditas do encontro de formação da partícipe Alice ocorreu no final do ano de 2015, período em que ela atuava exclusivamente no 3º ano e realizava, in lócus, acompanhamento da prática pedagógica dos professores desse ano escolar. Na fase de pré-observação, a referida partícipe compartilhou seu planejamento, que tinha como foco uma oficina de correção das produções textuais dos alunos referentes a uma avaliação externa que a Secretaria realiza semestralmente em todo o ciclo de alfabetização, sendo a sua primeira edição realizada em 2015. Considerando essa demanda, Alice e sua parceira Clara Luz percorreram as escolas mais próximas do Centro de Formação, para coletar produções escritas pelos alunos, decorrentes da avaliação externa para prepararem a pauta. Dessa forma, fizeram a seleção e a análise de algumas delas para discutir em pequenos grupos e/ou coletivamente com os professores alfabetizadores para, em seguida, proceder à correção dos textos de seus próprios alunos. Durante o planejamento, solicitava que analisássemos as produções escritas selecionadas para checar se havia discordâncias nas análises, momento em que tivemos a oportunidade de interagir, indagar e confrontar alguns pontos de vista divergentes.

Segundo Silva (2015, p. 130), a explicitação do que o professor faz e as interações discursivas que ocorrem no processo de ensinar e aprender a resolver problemas matemáticos, “[...] possibilitou-nos, também, demonstrar quando ocorre e quando não ocorre desenvolvimento na interação”. Portanto, conclui que a pré-observação é “[...] importante, ainda, para a organização e o desenvolvimento das análises que serão realizadas [...]” na pesquisa.

Movimento da observação

A observação deve ser audiogravada e transcrita de forma fidedigna e apresentadas às partícipes para possíveis modificações, quando consideradas necessárias. Os discursos produzidos nessa fase são fundamentais para o movimento de produção da pós-observação e para a análise das informações produzidas na pesquisa.

Nessa fase da observação colaborativa, a descrição tem o propósito de explicitar a atividade prática da forma como ela se efetivou. Conforme anuncia Liberali (2010, p. 40), na descrição:

Temos uma visualização do que foi feito em sala de aula, de como os alunos e professor atuaram. Essa visualização é fundamental como primeira compreensão para permitir chegar a conclusões sobre essas ações; e, para poder apresentar um ponto de vista, o educador terá que compreender o significado de suas ações.

Com base no entendimento explicitado, a descrição da aula representa o olhar do pesquisador sobre a aula filmada, que, posteriormente, será refletida conjuntamente. Em seguida, apresentamos o relato de Silva (2015, p. 132), que demonstra como foi feita a descrição da aula de um professor de Matemática.

Phardal iniciou a aula dando bom dia aos alunos, em seguida, explicou para eles que naquela aula iriam trabalhar algumas situações matemáticas, envolvendo as frações e utilizando o Tangran. De início, o professor fez uma rápida revisão sobre frações. Para isso desenhou no quadro um círculo, representando uma pizza, para recordar denominador e numerador como partes que compõem a fração. Em seguida, utilizando também o quadro, mostrou como construir o Tangran, a partir do desenho do quadrado, demonstrou as peças que o compõem. Primeiramente, desenhou um quadrado, depois traçou uma diagonal, dividindo esse quadrado em dois triângulos grandes; em seguida, determinou os pontos médios dos lados do quadrado e com a ajuda dos alunos continuou a construir as outras peças do Tangran. A cada figura geométrica que era formada, solicitava a identificação oral do ponto médio presente na construção, bem como das figuras que se formavam. A atividade ocorreu até que surgissem as sete peças do quebra-cabeça (Tangran). Ao término dessa primeira atividade, o professor chamou a atenção dos alunos para as sete peças que surgiram [...]. Após essa construção, cada um dos alunos recebeu um Tangran emborrachado para que eles pudessem utilizar durante as situações propostas. Como primeira atividade, o professor solicitou que formassem um triângulo, utilizando duas das sete peças do Tangran. Para essa situação problema, obteve os seguintes resultados: alguns resolveram a situação proposta com duas peças pequenas e outros conseguiram resolver com duas peças grandes. Em seguida, pediu que construíssem um quadrado com duas peças e, assim como na primeira atividade, alguns alunos conseguiram formar com peças pequenas e outros com peças grandes. Na terceira atividade proposta, solicitou que construíssem um quadrado com três, essa proposição, por ser um pouco mais complexa, não foi resolvida por todos, uma vez que nem todos conseguiram resolver a situação proposta. Logo após essas atividades, o professor pediu que os alunos verificassem quantas vezes o triângulo pequeno cabia no quadrado que formava o Tangran, após testarem, utilizando a peça correspondente ao triângulo pequeno, responderam 16 vezes. [...].

Na observação, a descrição ultrapassa a mera listagem daquilo que ocorreu na aula, a partir de aspectos como: a organização, a forma de aplicação dos recursos pedagógicos e o modo como os objetivos foram atingidos. Além disso, considera a influência das relações estabelecidas em sala de aula, a comunidade escolar e o seu entorno.

Nessa direção, ao observar a aula filmada, não se deve limitar a dizer o que foi feito na aula filmada, mas, além disso, contemplar as interações e os questionamentos realizados na aula. A

descrição da observação também deve ser isenta de opinião, de julgamento, de valoração e de avaliação da prática desenvolvida. Na sequência, apresentamos mais um exemplo do registro de observação realizada por Bandeira (2014, p. 156) na sua tese de doutoramento:

A observação da aula de Lia aconteceu na manhã do dia 10 de abril de 2013, por volta das sete horas da manhã nos encontrávamos na Escola Leste 2, na sala dos professores, em seguida, nos dirigimos ao pátio da instituição, momento em que todos os discentes são recepcionados pelos professores e gestores. A escola apresenta espaço de convivência arborizado, com cadeiras, bancos de assentos utilizados com frequência quando os pais e responsáveis acompanham os filhos até a escola ou os aguardam no momento do retorno para o lar [...]. A professora ensina no terceiro ano do ensino fundamental. Dos 27 alunos, quatro estavam ausentes. Ao adentrarmos, verificamos *in loco* as constantes colocações de Lia referentes à incidência dos raios solares no interior da sala de aula, devido à existência de uma parede feita com cobogós e sem nenhuma estrutura de controle da luz. Lia esclarece que, no turno da tarde, a situação é mais desconfortável, fez com que se improvisasse um anteparo de TNT para amenizar as incidências dos raios solares. Para se protegerem, os discentes precisam ficar deslocando as carteiras, concentrando-se em espaços limitados, onde há sombra. A sala não tem janelas, por isso, a porta fica aberta, e a escassa ventilação se faz também através da parede de cobogós e da meia-parede com a sala vizinha (abertura aproximada de um metro). Esse último detalhe tem como consequência a propagação de ecos entre as salas de aula, suplantando o diálogo sobre o conteúdo trabalhado. Apesar de existirem quatro ventiladores instalados, apenas um se encontrava em funcionamento. [...]. Destarte, a sala vizinha parecia entender a enunciação presumida de que era o momento de ceder e, assim, Lia prosseguia com o ensino-aprendizagem. Lia iniciou a aula cumprimentando os alunos, cuidando da organização do ambiente físico. Prosseguiu chamando a atenção dos discentes para a leitura do conto “A roupa nova do imperador”. Encaminhou questionamentos referentes ao conto, evidenciando os conhecimentos.

Para esclarecer, com mais detalhes, os procedimentos da fase de observação, ilustramos com mais um exemplo retirado da tese de Vieira (2017, p. 136):

A turma estava organizada em pequenos grupos. Estiveram presentes neste encontro de formação 30 dos 32 professores alfabetizadores do 1º ano do ciclo de alfabetização. O encontro de formação iniciou por volta das 8h e, contrariando uma prática do grupo, não foi apresentada a mensagem ou a leitura deleite como forma de acolhida dos professores, sob a alegação de que houve um problema com o armazenamento de seus arquivos. Na sequência, Gato de Botas contextualizou a turma quanto a um problema que estaria ocorrendo nas escolas com relação à insuficiência de informações sobre o andamento do Programa. Nesse sentido, justificou para os professores a necessidade de orientar quanto ao preenchimento da agenda, a fim de organizar as informações que seriam coletadas pelas técnicas da Secretaria, ao visitarem suas escolas. Esse primeiro momento de orientação e de discussão sobre a estrutura do programa durou pouco mais de uma hora. Em seguida, Gato de Botas apresentou o que ela denominou de exercício, que encaminhara para os professores, via e-mail, a fim de que eles utilizassem como suporte para avaliar as hipóteses de escrita de seus alunos e alimentar as fichas e o sistema online de coleta de dados, visando ao acompanhamento do avanço da aprendizagem das crianças. Por fim, a formadora entregou para o grupo tarjetas contendo palavras do cotidiano do aluno e pediu para um grupo ler para a turma identificar a palavra que constava na tarjeta, de modo que a leitura deveria ser realizada, verbalizando cada um dos fonemas que compunham a palavra BOLA.

No processo de planejamento e de desenvolvimento da observação colaborativa em seu movimento de pós-observação, é necessário agir como o par mais experiente na condução das discussões, possibilitando a criação de um ambiente em que o professor, ao ser questionado, possa expandir os conhecimentos sobre as práticas docentes, conforme relatos a seguir.

Movimento de pós-observação

Na pós-observação, os partícipes têm a oportunidade de confrontar e reelaborar as práticas por meio do movimento de reflexão crítica desenvolvido, que tem como suporte metodológico as ações de descrever, de informar, de confrontar e de reelaborar.

A pós-observação, portanto, aliada às ações da reflexão crítica, possibilitam questionar e esclarecer as escolhas feitas pelo professor no tocante à prática realizada, por exemplo, o conteúdo, as questões elaboradas, o material didático utilizado, a organização e as interações na sala de aula.

Os exemplos a seguir denotam a importância da pós-observação para a compreensão das práticas desenvolvidas pelos formadores, conforme realça Vieira (2017, p. 189):

Em face do contexto de formação delineado, apresentamos as reflexões realizadas no encontro de pós-observação:

- Sherazade: Que consequências tem a escolha do tipo de conhecimento trabalhado na formação dos professores alfabetizadores?

- Alice: Posso estar equivocada, mas eu acho que uma das consequências é a autonomia. Autonomia, porque uma vez que a coprodução, que esse trabalho impulsiona, você está resgatando conhecimentos teóricos para casar com a prática, então, eu acho que, especialmente, a autonomia porque o propósito é... o que eu vejo [...] exercício completo, exercício de me voltar para a produção do meu aluno. Então, eu me vejo, estou vendo a produção do meu aluno, ao invés de cada texto daquele analisando, me vejo tanto no aspecto até o que a gente já evoluiu com esse aluno, mas muito do que eu preciso evoluir. Então, eu acho que, especialmente essa questão da autonomia, ter consciência do que eu estou fazendo, do que eu posso fazer e qual é o melhor momento que eu posso fazer.

- Sherazade: Qual concepção de formação que a gente estudou, tomando como base o texto de Liberali (2006) que predominou?

- Alice: Depois de tudo o que a gente disse, é formação crítica, porque depois de tudo que a gente disse tem que ser formação crítica, pode ter um pouco de cada um, pode ter um pouco de cada um, mas eu acho que a predominância que a gente falou aqui em autonomia, a gente falou em relação teoria e prática.

A observação é um procedimento formativo, uma vez que o professor, juntamente com a pesquisadora, desvela as práticas fossilizadas e de que forma elas interferem na produção da atividade de resolução de problemas matemáticos utilizados em sala de aula. O movimento reflexivo não se limita a motivar a reflexão sobre a prática imediata e, sim, criar condições para que os partícipes compreendam o sentido social e político de suas ações e, ainda, as possibilidades e os limites para o desenvolvimento de práticas criativas na escola. Exemplo que esclarece o procedimento da pós-observação foi retirado também da tese de Silva (2015, p. 146), o qual realça as colocações expostas:

[...] Primeira Sessão de Pós-Observação, realizada no dia 17 de agosto de 2014, apresenta a necessidade de explicitação da relação teoria-prática de resolução de problemas matemáticos, conforme demonstramos a seguir:

- Leda: Você desenvolve um trabalho muito criativo (eu considero criativo), no momento que estava acontecendo a filmagem deu para gente perceber que há uma lógica, há uma sequência no trabalho que você desenvolve e uma boa utilização do material [...]. Mas, o que você acha que está faltando para você?

- Phardal: Na verdade, o meu trabalho, eu reconheço que ele é uma ferramenta muito poderosa, tendo em vista os vários anos de pesquisa, trabalhando com isso aí, ele tem uma eficiência, ele tem uma eficácia muito boa. Agora o que está faltando, para mim, é pegar os referenciais

teóricos para dar um embasamento lógico, para essas coisas.

- Leda: Considerando tudo isso que foi colocado aqui, que a gente viu na aula, hoje, quando eu cheguei, você colocou da importância de buscar essa teoria. Você considera que nós podemos, na atividade que nós desenvolvemos, na prática que nós desenvolvemos, nós podemos separar a teoria da prática? Uma é mais importante do que a outra, o que você considera?

- Phardal: Eu considero que é um elo. Uma não vive sem a outra. A prática vai vir depois de uma teoria bem fundamentada. A gente acha, eu tenho certeza que isso só acontece depois que houver esse elo de ligação entre a teoria e a prática. E esse trabalho que a gente desenvolve, a gente sabe que por trás, tem uma teoria bem fundamentada, o que dá embasamento teórico, para que nosso material seja fundamentado em pessoas que estudaram e afirmam através de suas teorias que esse trabalho, realmente, ele faz sentido e a estratégia bem aplicada vai surtir efeito.

Silva (2015, p. 147), ressaltando o valor das questões que desencadeiam a reflexão sobre a relação teoria e prática, valoriza a explicitação das

[...] concepções que fundamentam o agir do professor e serviram de marco inicial para as discussões tratadas na tese deste estudo, de que a problematização possibilita o desenvolvimento de práticas criativas na resolução de problemas matemáticos no ensino fundamental por parte do professor [...].

Na pós-observação, o objetivo é favorecer a análise das práticas filmadas e a discussão da teoria que fundamenta essas práticas, conforme observamos no relato da tese de Bandeira (2004, p. 157) sobre o movimento da pós-observação na aula da partícipe Lia, que realça a relação entre o planejado e o realizado concretamente:

Lida: Explique a intenção e a realização da aula.

Lia: [...] O objetivo é que os alunos utilizem o sistema de medidas. O que fiz na sala? [...]. Na aula, os alunos foram participando, [...] ajudaram a construir a aula [...] e foi além do que eu havia planejado. [...]. Eles perguntaram coisas que nem imaginei [...]. Não vou dizer que eles aprenderam o assunto, a aula vai continuar [...]. Espero que a aula influencie no meio em que eles vivem, que saibam utilizar o sistema de medidas [...]. Paulo Freire destaca essa questão de o conhecimento partir daquilo que a gente vivencia, como tem pais de alunos pedreiros e mães costureiras, acredito que vai ajudar na realidade deles, entra também a questão da interação.

Esse procedimento propicia contextos para a formação dos partícipes por meio de reflexões sobre suas práticas, explicitando-se, assim, a unidade teoria-prática. O processo reflexivo que nele acontece leva o professor a refletir a sua prática por meio da tomada de consciência das suas ações (BANDEIRA, 2014).

No movimento da pós-observação da partícipe Lia, a reflexão tem como temática a relação com a intencionalidade da aula e a focalização das necessidades dos discentes, conforme refere a professora:

Lia: Acredito que é importante os alunos saberem medir, até como eles destacam, e que conheço também pais que são pedreiros e mães que são costureiras. Então, as necessidades são essas, [...], não só essas que relato porque aparecem outras. Então, minha preocupação em relação a essas necessidades foi de que os alunos aprendam o conteúdo na escola e que usem na vida. Até quando comecei a falar dos instrumentos de medidas, eles já conheciam.

Destacamos que os relatos apresentados retratam os movimentos da observação colaborativa na e sobre a prática pedagógica, auxiliando tanto o pesquisador quanto o professor na descrição

do contexto da aula e das características dos alunos, tipo de turma, os objetivos trabalhados, na informação e na explicitação das opções teóricas, no confronto entre a teoria e a prática e, conseqüentemente, na reelaboração das ações em que se pode apontar caminhos para novas práticas educativas.

Os movimentos explicitados fazem com que os partícipes tenham oportunidade de discutir sobre conceitos necessários para a condução do processo de ensino e aprendizagem, promovendo oportunidades de análise da linguagem utilizada na aula, dos objetivos e das razões para agir, do contexto social, da escola, dos alunos e de suas necessidades, possibilitando o entendimento sobre o significado das escolhas que fazemos na docência.

RETOMANDO AS DISCUSSÕES INICIAIS

A observação colaborativa concilia reflexão e ação, pois é um procedimento que motiva os partícipes a rememorem sua prática por meio de um diálogo volitivo com a realidade, auxiliando, ao mesmo tempo, na reflexão e na produção de conhecimentos críticos e criativos sobre o processo de ensinar-aprender.

Diante do exposto, reafirmamos que esse procedimento auxilia na produção de pesquisas científicas que também visam à formação docente.

Na observação colaborativa, portanto, o movimento de reflexividade desencadeado na discussão, a partir das ações da reflexão crítica, propicia oportunidade de desenvolvimento dos partícipes por meio da interação discursiva nela estabelecida e da negociação de pontos de vista diferentes, bem como a reelaboração de práticas e de teorias. Conforme os relatos, constatamos que, na observação colaborativa, a polifonia – interação de várias vozes em que são respeitados novos e múltiplos pontos de vista, porque todas as vozes teriam o mesmo poder, ou seja, respeito ao pluralismo de ideias (BAKHTIN, 2011) –, favorece a expressão de práticas e teorias. Ouvir o outro, portanto, possibilita a compreensão das práticas pedagógicas, o confronto e a reelaboração com esse outro.

A observação colaborativa, para as autoras citadas, portanto, constitui-se em ambiente favorável e motivador do processo crítico-reflexivo, pois permite que os partícipes sintam o desejo de mudar suas práticas e de relacionar teoria e prática expressa no comprometimento em aprimorar sua atuação no contexto da formação.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2011.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis**: realidade e possibilidades. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Docência Universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. 393 f. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

JACKSON, Philip. **The practice of teaching**. New York: Teacher College Press, 1987.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Campinas, SP: Pontes, 2010.

PAIVA, Madalena. Observação colaborativa: um caminho para a renovação das práticas supervisivas no contexto da formação inicial de professores. *In*: ESTRELA, Albano; FERREIRA, Júlia (Org.). **A formação de professores à luz da investigação**. Actas do XII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2002.

SILVA, Elieide do Nascimento. **Movimento de colaboração com um professor de matemática**: prática educativa problematizadora e sua relação com as práticas criativas. 263 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação** – a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Hostiza Machado. **Navegando nas significações da formação contínua**: quebrando o silêncio. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.