

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Professor reflexivo na e para coordenação pedagógica na educação básica pública: Tecendo (desa)fios

 Eduardo Dias da Silva *
Renato de Oliveira Dering **

Resumo: Este trabalho qualitativo consiste em apresentar algumas reflexões suscitadas a partir da relação entre a formação continuada no paradigma do professor reflexivo e a função de coordenação pedagógica, traduzidas na experiência da construção do fazer pedagógico em ambiente escolar. Busca-se responder ao seguinte questionamento: que características do professor reflexivo são necessárias para o desenvolvimento e para a formação, na coordenação pedagógica? Esta questão está presente no contexto das instituições de educação básica, explicitando a complexidade embutida na categorização do professor reflexivo e da coordenação pedagógica, sobretudo considerando a construção histórica desses conceitos no contexto brasileiro. Através deste trabalho, é possível ponderar sobre aspectos que envolvem o desenvolvimento da coordenação pedagógica mediada por professores reflexivos, bem como compreender que o desenvolvimento desta função não se limita às ideias de tarefas, mas se perpetua como caminho para novas reflexões sobre a coordenação pedagógica por práticas sociais na educação básica.

Palavras-chave: Professor reflexivo. Coordenação pedagógica. Formação continuada. Educação básica.

* Eduardo Dias da Silva é mestre em Linguística Aplicada e doutorando em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília - UnB. Professor de LEMIFrancês e Pedagogo na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pesquisador nos Grupos CNPq FORPROLL e GIEL. Contato: edu_france2004@yahoo.fr.

** Renato de Oliveira Dering é licenciado em Letras – Português pela Universidade Federal de Goiás, mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa e doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal do Goiás. Professor Assistente no Centro Universitário de Goiás – Uni-ANHANGUERA. Líder e Pesquisador do Grupo CNPq FORPROLL. Contato: professordering@gmail.com.

Introdução

Consideramos que um dos grandes problemas que pode dificultar aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes na construção de um trabalho eficiente e produtivo no ambiente escolar seja a falta de formação inicial para o exercício desta função. Na atualidade, os coordenadores da rede pública de ensino, com raras exceções, não foram formados para tal atuação, de acordo com Silva (2016). Formaram-se professores em diversas áreas do conhecimento, participaram de processo seletivo entre os pares e encontram-se nos ambientes escolares premidos pelas urgências do cotidiano, envolvidos em alguns projetos pedagógicos específicos ou atendendo a requisições pontuais da equipe de gestão da escola, como elucidado por Silva (2017).

Essa situação por certo decorre das concepções epistemológicas que consideram que não há especificidade no trabalho pedagógico, fruto talvez dos pressupostos decorrentes da racionalidade técnica que desconsidera a complexidade dos fenômenos da práxis¹. Isso, como hoje já se sabe, é um equívoco, bastante enfatizado por Pérez-Gómez (1992, p. 100) quando afirma que “os problemas da prática não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, que conduzem a tarefa profissional a uma simplória escolha e aplicação de meios e procedimentos”.

De acordo com Silva (2014a; 2016), para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica no ambiente escolar, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional.

Acreditamos que seja fundamental ao profissional na coordenação pedagógica perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, em um processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado.

O coordenador pedagógico, para nós, no âmbito das instituições de Educação, é o responsável na equipe escolar pelo planejamento e desenvolvimento do currículo de formação junto aos professores. Na maioria das instituições, essa atividade faz parte de sua função, porém, essa denominação pode variar de acordo com as realidades locais. Nessa concepção de formação, importa ressaltar a necessidade de que um profissional (coordenador pedagógico), participante da equipe pedagógica, seja o responsável pela formação dos professores, diferenciando-se deles.

Para tanto, devem-lhes ser igualmente propiciadas condições para o desenvolvimento de saberes que os habilitem para o exercício da função. Formadores parceiros, externos à instituição, podem contribuir significativamente com as ações formativas, mas não substituem a figura do coordenador pedagógico.

Realçamos que a função pedagógica, neste trabalho, será entendida como a ação que evidencia o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis docente. O trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, à compreensão e transformação desta práxis, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis.

Caberá à tarefa pedagógica no ambiente escolar funcionar como a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios. Para a organização deste espaço profissional no ambiente escolar, “os coordenadores precisam estar conscientes de seu papel, construindo, cotidianamente, suas possibilidades pessoais e profissionais”, segundo Franco (2008, p. 121). Acreditamos que o processo crítico-coletivo-reflexivo poderá ajudar na construção e na (res)significação dos processos identitários e profissionais desses educadores.

Corroborando para isso, tem-se a ideia de sociedade inclusiva fundamentada em uma filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à sua própria constituição. Partindo desse princípio e tendo como horizontes o cenário ético dos direitos humanos, o profissional educacional reflexivo (ALARCÃO, 2011; FREIRE, 2002; MENDES, B., 2004; PERRENOUD, 2000; 2001; 2008; SCHÖN, 1997; 2000; SILVA, 2014; 2017) sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos a iguais oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

Um dos motivos norteadores que nos impulsionou pesquisar essa temática é o fato de sermos professores da educação básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e do Goiás e de perceber, diariamente, que há outros professores com dificuldades diversas, principalmente em torno do desenvolvimento prático e teórico da função do coordenador pedagógico, e o quanto os professores trazem de bagagem para socializar no ambiente escolar. Além disso, também percebemos o quanto o coordenador pedagógico pode transformar tal bagagem em ferramenta de uso pedagógico-prático para o desdobramento de habilidades e competências nas práticas pedagógicas dos professores em ambiente escolar.

A educação básica precisa proporcionar momentos prazerosos de ensino-aprendizagem que abarquem todo o contexto social em que os professores estão envolvidos, potencializando a formação de sujeitos críticos e reflexivos, pois é necessário que as práticas dos

professores no ambiente escolar satisfaçam as necessidades reais dos estudantes, considerando-os participantes ativos dos seus processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

O presente trabalho se insere na tendência transdisciplinar que vem marcando as pesquisas em Educação, nos últimos anos. Pois “a transdisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo”, segundo Vieira (2009, p. 8). Desta forma, o estudo do objeto sairia enriquecido pelo cruzamento entre as diversas disciplinas e o conhecimento deste objeto em sua própria área seria aprofundado. Ainda sobre este tema, de acordo com Leffa (2006, p. 15), a transdisciplinaridade, em uma adaptação livre da terminologia de Nicolescu (2001), seria “o estágio final de uma visão evolucionista de ciência que começa com a disciplinaridade, evolui para a multidisciplinaridade, daí para a interdisciplinaridade e, finalmente, para a transdisciplinaridade”.

Coordenando se reflete ou refletindo se ordena?

A sociedade contemporânea está marcada por inúmeras transformações que influenciam todas as áreas do conhecimento e principalmente a área da Educação. Ao falarmos da área educacional, reportamo-nos à preparação do profissional para o novo contexto social, ou seja, a formação de professores. Professores estes inscritos em uma sociedade que, de acordo com Tavares (2010), está

[...] caracterizada pela descontinuidade, por um processo permanente de rupturas e de novas configurações. Essas múltiplas configurações produzem divisões e antagonismos sociais que demandam que o sujeito ocupe diferentes posições e que sua identidade sofra contínuos ajustes e reformulações (TAVARES, 2010, p. 34).

Importante mencionar que os professores e estudantes estão inseridos em uma sociedade hoje alcunhada de *modernidade líquida* (BAUMAN, 2001), aquela em que alguns elementos são diluídos, deixando simplesmente de existir, sendo necessário recorrer a fragmentos, fatos e “cacos” da história para dar sentido à materialidade do conhecimento e à representação dos sujeitos (professores e estudantes) na interação social mediada pela linguagem, como advogado por Silva (2014a; 2016; 2017).

A formação inicial do professor pressupõe a tradução dos princípios ideológicos, psicopedagógicos, político-sociais, culturais e educacionais de um currículo de formação de professores em normas de ação docente e diretrizes educativas orientadoras das atividades da sala de aula e extra sala de aula. Portanto, as concepções

do professor relativas a educação, formação, escola, professor e ensino-aprendizagem são fundamentais como ponto de referência e como guia das ações docentes, principalmente as da sala de aula, de acordo com Silva (2014a; 2014b; 2017).

A compreensão e a reflexão permanentes dessas questões favorecem a solidez e a coerência do processo de ensino e de aprendizagem, na formação do professor e na busca da unidade entre teoria e prática, objetivando, com isso, uma ação docente, cuja orientação e suporte se fixa na *ação-reflexão-ação*. No exercício profissional, esse tipo de ação docente representa o ato de ensinar reflexivo e tem sentido de saber fazer, no qual sabendo explicar o que se faz e pensar no que faz na medida que está atuando, como elucidado por Silva (2016; 2017).

Refletindo antes, durante e após a ação para (re) encaminhamento de ações e decisões subsequentes, esta é a perspectiva da formação, segundo Schön (1997) que supera os moldes do currículo normativo (ciência – aplicação – estágio) que não dá respostas às situações que emergem no dia a dia, porque elas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderiam oferecer não estão ainda elaboradas.

Na década de 1980, houve a difusão das ideias de Donald Schön, que abordava a definição de *professor reflexivo*, conceito que segundo o qual o professor reflete sobre sua prática, antes, durante e depois que ela acontece, fazendo uma retroalimentação de sua prática, ou seja, *ação-reflexão-ação*.

As ideias de Schön criticavam o modelo tecnicista à época, em que a formação era voltada para reprodução, propondo “outro modelo que fosse possível capacitar e preparar o professor para refletir criticamente, retirando-o de uma posição passiva”, segundo Justino (2013, p. 46). Suas ideias tiveram uma grande repercussão entre os docentes, estimulando pesquisas sobre a necessidade da reflexão do professor sobre sua atuação. É necessário repensar a prática fundamentada na reflexão partindo de situações concretas, e isto só é possível através da pesquisa, pois ela possibilita vivenciar na prática as teorias apresentadas.

Nesse sentido, a ação docente, segundo Garcia (1997), considera os novos dispositivos e práticas de formação de professores. Essas novas perspectivas têm como modelo de formação a reflexão do professorado (aqui o licenciando em formação e os professores já em serviço) sobre a sua prática docente (como profissional ou como aluno) que lhe permita repensar sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as suas próprias atitudes.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que

caracteriza “o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”, segundo Alarcão (2011, p. 44). É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

No momento em que o profissional observa as questões do seu cotidiano e as coloca como situações problemáticas, isso o levará à reflexão e à busca de interpretação para o que está vivenciando, fazendo, então, uma reflexão na própria ação. Isso permitirá a ele reorientar sua ação a respeito da situação que vivencia, como elucidado por Silva (2014a; 2017).

Schön (1997; 2000) afirma que o profissional, no seu fazer cotidiano, adquire conhecimentos que podem ser utilizados para solucionar diferentes problemas. Ele ainda defende que a formação do profissional deve conter um componente que o leve à reflexão das reais situações práticas:

Através da reflexão-na-ação, um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar. Quando um professor auxilia uma criança a coordenar as representações figurativas e formais, não deve considerar a passagem do figurativo para o formal como um *progresso*. Pelo contrário, deve ajudar a criança a associar estas diferentes estratégias de representação (SCHÖN, 1997, p. 85).

De acordo com Silva (2014a; 2014b; 2017), as ideias de Schön (1997; 2000) estão apoiadas nos pressupostos de John Dewey (1859-1952), para quem o pensar de forma reflexiva leva a um processo de ação de investigação, estabelecendo o que é comum e diferente entre os fatos e coisas, observando as relações que ocorrem entre ambos, buscando a compreensão do significado dos detalhes apresentados. É necessário, então, uma reflexão sobre tais informações, e isso só pode acontecer através da experimentação.

Schön (1997; 2000) apresenta sua perspectiva do pensar reflexivo em torno de três aspectos de conhecimento na prática: *reflexão da prática*, *reflexão na prática* e *reflexão sobre a prática*. Na perspectiva reflexiva, a formação só pode ocorrer através do contato com a prática em que o conhecimento tácito poderá levar a um ponto dialético entre prática e teoria.

A reflexão na ação e sobre a ação, para Schön, é fundamental na atuação do professor, pois isso o torna profissional que poderá definir os meios e os fins da ação de forma interativa, o que lhe possibilitará enfrentar situações novas e a tomada de decisões necessária. Schön (2000) afirma que

podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos perceber dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de ‘parar e pensar’. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, em um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação (SCHÖN, 2000, p. 32).

As colocações de Schön sobre a formação profissional apontam que o professor precisará ser capaz de agir de forma a garantir um movimento de *ação-reflexão-ação*, e isso ocorre quando ele lê sua prática, seus conceitos e suas posturas, tornando-se um profissional reflexivo. Segundo Freire (2002), o ato de refletir se constrói a partir de uma formação. Para esse autor,

a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses e nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com professor formador (FREIRE, 2002, p. 43).

Quando o professor não assume essa postura, ele não avalia sua atuação, não reflete sobre seu cotidiano e, dessa forma, não tem condições de recriar as teorias, deixando de adequar sua prática de acordo com a realidade. Assim, a postura de professor enquanto pesquisador é fundamental para a realização de uma autoavaliação e reformulação de sua prática.

Para compreendemos a proposta de Schön (1997; 2000) sobre a reflexão da prática, na prática e sobre a prática, é necessário compreender que essa proposta pretende desmistificar a ideia de que o conhecimento é algo distinto da prática, e perceber que ambas têm relação linear e definida.

A prática precisa ser entendida como fonte de conhecimento. Assim, a reflexão irá além da simples forma de construção de novos saberes. Portanto, a reflexão acontece quando ocorre relação entre o pensamento

e a ação, permitindo interferências nas práticas, visando reconstruí-las. A reflexão possibilita que os conhecimentos sejam reorganizados.

Temos também os estudos de Perrenoud *et al.* (2001, p. 12) que apontam novas competências para a carreira docente:

O profissionalismo de um professor caracteriza-se não apenas pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos relativos aos procedimentos de ensino etc.), mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação.

Além das competências apontadas, os autores afirmam que o professor deve ser capaz de, através da reflexão, definir e diferenciar com rapidez seus esquemas de ação e conhecimentos para, então, poder enfrentar novas situações.

O professor reflexivo, na medida do possível, nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga perfeita, terminada, sem possibilidade de aprimoramento ou aperfeiçoamento, pois, de acordo com Perrenoud (2008, p. 66), “os recursos intelectuais da reflexão - hábito de duvidar, de se surpreender, de fazer perguntas, de ler, de anotar algumas reflexões, de debater, de refletir em voz alta - são uma expressão da consciência profissional”.

Compartilhando dessas mesmas ideias, Silva (2014a, p. 74) argumenta que “o professor reflexivo está sempre em contato com outros profissionais da área e de áreas afins, lendo, observando e analisando para melhor atender e compreender os aprendentes, sujeitos e objetos de sua ação docente”.

A pesquisa é um instrumento enriquecedor do trabalho do professor e, conseqüentemente, refletirá no processo de ensino-aprendizagem, pois ela está inserida nas atividades cotidianas do contexto do ambiente escolar. Por meio da pesquisa, professores e estudantes podem conhecer e descobrir diferentes recursos e materiais a serem utilizados como motivadores da aprendizagem, incentivando a busca de novos conhecimentos, conforme Silva (2014a; 2014b; 2015; 2016; 2017).

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (BAUER & GASKELL, 2013; FLICK, 2009a; 2009b; DENZIN & LINCOLN, 2006; DEMO, 2004) que consiste na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos.

A abordagem qualitativa é “indicada quando se pretende focar representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social” (RESENDE, 2009, p. 57). Essa abordagem

tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, isto é, supõe o contato direto e prolongado desse com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

Os professores já chegam ao ambiente escolar com um conhecimento de mundo bem amplo, competindo à coordenação pedagógica sistematizar esses dados com propostas pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades específicas em relação à apropriação de conhecimentos em práticas pedagógicas. Assim, buscamos responder ao seguinte questionamento: que características do professor reflexivo são necessárias para o desenvolvimento e para a formação, na coordenação pedagógica?

Visando alcançar os objetivos propostos, foi feita uma pesquisa exploratória, com vistas a proporcionar maior familiaridade com os temas em tela referentes à aplicação de pressupostos teórico-metodológicos das atividades de incentivo à função do coordenador pedagógico, proporcionando uma maior visibilidade à temática. Este tipo de pesquisa foi adotado, pois “é o que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2002, p. 46).

A pesquisa exploratória “apresenta descrições fidedignas de uma situação, tentando descobrir as relações existentes entre seus elementos” (ALMEIDA, 1996, p. 105). Gil ainda esclarece que a pesquisa exploratória, na maioria dos casos, envolve um “levantamento bibliográfico [e] pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado” (2002, p. 45).

Na pesquisa exploratória, procura-se um contato eficaz com o objeto a ser pesquisado, com o intuito de construir e levantar hipóteses que possam levar a novos conhecimentos e descobertas. Na realização do planejamento segundo a abordagem da pesquisa exploratória, é necessário considerar a flexibilidade do conteúdo estudado. É muito comum utilizar o levantamento bibliográfico, entrevistas e análises de documentos, que propiciarão respostas e compreensão dos questionamentos levantados.

Dessa forma, com base nos procedimentos técnicos a serem utilizados, foi realizada também uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil, “é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2002, p. 48), ou seja, “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados” (MARCONI & LAKATOS, 2010, p. 23).

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois os dados colhidos são compostos, em sua grande maioria, por relatos de profissionais que trabalham na função de coordenadores pedagógicos na rede pública de educação básica. A pesquisa qualitativa é baseada “na presença ou ausência de alguma qualidade ou característica, e também na classificação de tipos diferentes de dados propriedades” (MARCONI & LAKATOS, 2010, p. 126).

O tema tratado neste relato de experiência é relevante porque as possibilidades que as competências e habilidades trazem são fundamentais para o desenvolvimento da coordenação pedagógica e da sociedade em geral. Estando na era da informação, e para atender essa demanda, é necessário que se trabalhem habilidades múltiplas, proporcionando condições favoráveis ao desempenho intelectual e social dos professores no exercício desta função, segundo Silva (2015).

Considerações finais

Na constituição da coordenação pedagógica, muito mais do que a nomenclatura da função, deve-se primar pelo significado que tal função exerce em nível de liderança e condução dos trabalhos pedagógicos de uma unidade educacional. Coordenador pedagógico e professor, investidos de papéis diferentes, de saberes diversos, podem buscar um encontro fecundo, cujo fruto seja a construção de uma prática pedagógica mais consistente, enriquecida e criativa, como vislumbrado por Silva (2016; 2017).

Para isso, é preciso que, em um primeiro momento, os coordenadores pedagógicos, além de sua competência técnica construída, do conhecimento básico sem o qual o exercício da função de coordenador não se faz possível, desenvolvam outras competências, segundo Lima & Santos (2007, p. 88):

É importante que transformem o seu olhar, ampliando a sua escuta e modificando a sua fala, quando a leitura da realidade assim o requerer. É necessário que a consciência coletiva seja respeitada, a ponto de se flexibilizar mais os planejamentos e que os mesmos sejam sempre construídos do e a partir do olhar coletivo. Ter a capacidade de olhar de maneira inusitada, de cada dia poder perceber o espaço da relação e, conseqüentemente, da troca e da aprendizagem. Ser capaz de perceber o que está acontecendo na sua relação com o professor e deste com o seu grupo de alunos. Poder perceber os pedidos que estão emergindo, quais os conhecimentos demandados e, conseqüentemente, necessários para o momento, e poder auxiliar o professor.

Aos poucos se percebe que, ao cultivar esse espaço, no qual a coordenação pedagógica também se coloca em frente ao grande espelho do ambiente escolar, pode-se crescer junto com os professores, ampliando todos os olhares; sem perder de foco a responsabilidade de cada um no processo.

Neste sentido, há que se ter a consciência de que professores e coordenadores pedagógicos não têm todas as respostas para todos os eventos que ocorrem, mas as problematizam, encaminhando-as da maneira mais viável possível, dentro do que se defende como processo democrático.

Vale lembrar Lima (2007) que pontualmente destaca que, uma vez considerado o si e o outro no processo do trabalho pedagógico e da vida na escola, é oportuno enfatizar que as transformações sociais serão objeto de olhares sistematizados, sobretudo na formação continuada de professores e na formação crítico-reflexiva dos educandos.

Percebe-se, então, a necessidade de uma nova concepção e olhar sobre a educação básica mediada pela *ação-reflexão-ação* no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na sua problematização, enquanto objeto de discussão no espaço coletivo, no qual também se aprende a ensinar e se ensina a aprender, como elucidado por Silva (2014a; 2014b; 2017).

Conseqüentemente, o *falar-escutando* conscientemente pode ser entendido como meio de auscultar. Ou seja, nas discussões sobre problemáticas ligadas ao universo escolar, à sala de aula, às relações entre professores-educandos e críticos-reflexivos (e entre estes e outros interlocutores), os sujeitos fazem leituras de suas realidades (ações), de como estão suas intervenções e quais valores são priorizados (ideologias).

Em seguida, a realidade será objeto de reflexão, de ponderação e encaminhamento, entrecruzando-se as práticas dos atores sociais para, depois, serem (res)significadas em uma nova ação, quer em sala de aula, quer no ambiente escolar como um todo e nos seus arredores. ■

Notas

¹ De acordo com Silva (2014a; 2017), a palavra tem origem no termo grego *praxis* que significa **conduta** ou **ação**. Este termo é abordado por vários campos de conhecimento, como Filosofia, Psicologia, Educação, Linguística Aplicada (Crítica), dentre outros que classificam *praxis* como uma atividade voluntária orientada para um determinado fim ou resultado unindo prática e teorias. Vários pensadores mencionaram o conceito de *praxis* nas suas obras, como Karl Marx e Jean Paul Sartre. As primeiras noções de *praxis* surgiram com Aristóteles, mas foi Karl Marx o responsável pelo aprofundamento desta concepção. A *praxis*, neste trabalho, é considerada uma etapa necessária na construção de conhecimento válido.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. 2ª reimpr. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção *Questões da nossa época*; vol. 8)
- ALMEIDA, M. L. P. **Como elaborar monografias**. 4ª ed. Rev. e atualizada. Belém: CEJUP, 1996.
- BAUER, M.; GASKELL, G. (ORGs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 11ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- DEMO, P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. Em: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (ORGs.) **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2009a.
- _____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Porto Alegre: ARTMED, 2009b.
- FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. Em: **Revista Múltiplas Leituras**, vol. 1, nº 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>> Acesso em: 27 abr. 2018.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. Em: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 6, nº 1, 2006. Disponível em <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf>> Acesso em: 19 abr. 2018.
- LIMA, P. G. **Saberes pedagógicos da educação contemporânea**. Engenheiro Coelho/SP: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2007.
- _____; SANTOS, S. M. O Coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Em: **Educere et Educare – Revista de Educação**, vol. 2, n. 4, jul./dez. UNIOESTE – Campus Cascavel, 2007. pp. 77-90. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/hefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>> Acesso em: 05 abr. 2018.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução: W. Dutra e F. Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- MENDES, B. M. M. **Formação de professores numa perspectiva reflexiva: caminhos a desbravar**. Teresina: UFPI, 2004. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_20_2004.pdf> Acesso em: 23 mar. 2018.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. 2ª ed. São Paulo: Triom, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>> Acesso em: 27 abr. 2018.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. Em: NÓVOA, A. (ORG.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 2008.
- _____. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- _____. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- RESENDE, V. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução:

Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. Em: NÓVOA, A. (ORG.) **Os professores e sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, E. D. **A-TUA-AÇÃO: O texto teatral, o corpo e a voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (Francês)**. Dissertação de Mestrado. 106f. PPGLA/LET/UnB: Brasília, 2014a. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17176/1/2014_EduardoDiasdaSilva.pdf> Acesso em: 08 jun. 2018.

_____. Professor reflexivo na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: **Revista Línguas & Letras**, vol. 15, nº 31, p. 1-17, 2014b. Cascável. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10226/8181>> Acesso em: 08 jun. 2018.

_____. Eu gosto do gosto de gostar de ler: a leitura como gênero discursivo na escola. In: **E-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, vol. 6, nº 1, jan./abr., 2015, p. 230-243. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/1624/pdf_368> Acesso em: 08 jun. 2018.

_____. **Ideologia, eu quero uma para ensinar**: Currículo em mo(vi)mento do Distrito Federal. Colatina/Chigaco: *Clock book*, 2016.

_____. **Atuação teatral e o ensino de língua estrangeira**. Jundiá: Paco Editorial, 2017.

TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. Tese de doutorado. 279f. Doutorado em Linguística Aplicada. IEL/UNICAMP. Campinas-SP, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000770827&fd=y>> Acesso em: 15 mar. 2018.

VIEIRA, R. C. Novos rumos para a Linguística Aplicada contemporânea. Em **Revista Eletrônica Odisseia**, nº 3. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2052/1486>> Acesso em: 17 jul. 2017.