

**A ESCRITA COMO ATO REFLEXIVO: o ensaio como
dispositivo pedagógico na formação docente**

WRITING AS A REFLECTIVE ACT: the essay as a pedagogical device in teacher training

**LA ESCRITURA COMO ACTO REFLEXIVO: el ensayo como
dispositivo pedagógico en la formación docente**

Marlene de Alencar Dutra

Professora Mestre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Doutoranda em Educação PPGE-UECE
Fortaleza-CE, Brasil
marlene.dutra@aluno.uece.br

Edith Maria Batista Ferreira

Professora Mestre do Departamento de Educação I
da Universidade Federal do Maranhão
Doutoranda em Educação PPGE-UECE
São Luís-MA, Brasil
edithribeiro75@gmail.com

Jacques Therrien

Professor Pesquisador no PPGE da Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Pós-Doutorado na Université Laval, Canadá e
na Universitat de Valencia, Espanha
Fortaleza-CE, Brasil
jacques@ufc.br

Resumo:

O ensaio como dispositivo pedagógico na formação docente se constitui objeto de estudo deste artigo. De natureza qualitativa, objetivou-se nesta pesquisa analisar a escrita reflexiva do ensaio como dispositivo pedagógico e suas contribuições para a formação docente, ancorando-se na epistemologia da práxis. A pesquisa empírica aportada nos caminhos da multirreferencialidade e da bricolagem científica se apresenta a partir da investigação desenvolvida em uma turma de um curso de Doutorado em Educação de uma universidade pública. Foram analisados 63 (sessenta e três) ensaios produzidos e entregues no estudo das cinco primeiras temáticas da disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente, semestre 2017.1, buscando-se garimpar pistas que apontassem a escrita do ensaio como relevante dispositivo pedagógico para a construção do pensamento reflexivo. Os resultados evidenciaram que a escrita reflexiva explorada em sua máxima potencialidade é um dispositivo pedagógico fundamental para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a produção da tese. Esta, por sua vez, ao exigir um pensamento próprio, originalidade, criatividade e aprofundamento teórico, tem no ensaio um exercício imprescindível para a construção do pensamento autônomo.

Palavras-chave: Dispositivo Pedagógico. Formação Docente. Ensaio. Escrita Reflexiva. Bricolagem Científica.

Abstract:

The essay as a pedagogical device in teacher training constitutes the object of study of this article.

Of a qualitative nature, this study aimed to analyze the reflexive writing of the essay as a pedagogical device and its contributions to teacher training, anchoring itself in the epistemology of praxis. The empirical research provided in the paths of multireferentiality and scientific bricolage (DIY) is presented from the research developed in a class of a Doctoral Course in Education of a public university. Sixty-three (63) essays were produced and delivered in the study of the first five themes of the subject Theories and Investigative Approaches on Training, Didactics and Teaching, semester 2017.1, seeking to collect clues that indicated the writing of the essay as a relevant pedagogical device for the construction of reflective thinking. . The results

evidenced that the reflexive writing explored in its maximum potentiality is a fundamental pedagogical device for the development of the necessary skills for the production of the thesis. This, in turn, requires an own thought, originality, creativity and theoretical deepening, and has in the essay an indispensable exercise for the construction of autonomous thought.

Keywords: Pedagogical Device. Teacher Training. Reflective Writing. Essay. Scientific Bricolage.

Resumen

El ensayo como dispositivo pedagógico en la formación docente se constituye objeto de estudio de ese artículo. De naturaleza cualitativa, se objetivó en esa investigación analizar la escritura reflexiva del ensayo como dispositivo pedagógico y sus contribuciones para la formación docente, se apoyando en la epistemología de la *praxis*. La investigación empírica basada en los caminos de la multireferencialidad y del bricolaje científico se presenta a partir de la investigación desarrollada junto a una clase de un curso de Doctorado en Educación de una universidad pública. Se analizaron 63 ensayos producidos y entregados en el estudio de las cinco primeras temáticas de la asignatura Teorías y Abordajes Investigativos sobre Formación, Didáctica y Trabajo Docente, semestre 2017.1, buscando pistas que apuntan la escritura del ensayo como un dispositivo pedagógico relevante para la construcción del pensamiento reflexivo. Los resultados evidenciaron que la escritura reflexiva explotada en su potencialidad máxima es un dispositivo pedagógico fundamental para el desarrollo de habilidades necesarias para la producción de la tesis. Esta, por su vez, al exigir un pensamiento propio, originalidad, creatividad y profundización teórica, el ensayo se convierte en un ejercicio imprescindible para la construcción del pensamiento autónomo.

Palabras clave: Dispositivo pedagógico. Formación docente. Ensayo. Escritura reflexiva. Bricolaje científico.

1 INTRODUÇÃO

Desde a criação das Escolas Normais, no final do século XIX, cresceu o interesse dos pesquisadores (ANDRÉ et al., 1999; GATTI, 2010) sobre a formação de professores no Brasil sob diferentes perspectivas, e a profissionalização do magistério é a temática que vem ganhando força nos discursos políticos que circulam em relação à reforma educacional do país na atualidade.

Dentre as ideias-força que orientam as transformações que devem ser implementadas no campo da educação está a formação do professor reflexivo. Contudo, quando nos referimos à reflexividade docente, do que mesmo estamos tratando? Ela é ensinada? Seria a reflexividade um saber necessário à docência?

Encontramos sinalizações para a formulação de possíveis respostas em Therrien (2014, p. 2), quando este diz que reflexividade constitui “[...] uma atividade de reflexão profissional decorrente de uma formação que inclui, por natureza, o potencial [capacidade, hábito] de análise sistemática e crítica do seu trabalho situado em contexto de relações subjetivas de ensino e aprendizagem.” Esta atividade reflexiva é parte do campo da epistemologia da prática, isto é, do processo que explica os motivos, os saberes, as intencionalidades, os sentidos e os significados que fundamentam suas intervenções docentes em contextos situados.

A epistemologia da prática não é dada *a priori*; ela integra um conjunto de saberes do professor, que busca a articulação entre teoria e prática, constituindo sua identidade docente. Nesse sentido, a ação situada (o fazer docente) se transforma em cognição através da reflexividade. Não se trata da reflexividade entendida como senso comum, mas aquela que nos permite compreender o que, o porquê, como, quando e para quem realizamos o trabalho docente, articulando saberes referenciais teórico-metodológicos (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2013; NÓBREGA-TERRIEN; MENEZES; TERRIEN, 2015; SACRISTÁN, 1999).

Desse modo, a ação pedagógica refletida implica uma formação que articule teoria e prática na constituição da práxis, que tome a sala de aula como espaço de circulação, de mobilização e de aprendizagem de saberes sobre o ensino. Isto é, uma formação docente alicerçada na epistemologia da prática que se ocupa em identificar os saberes

teóricos constitutivos do fazer pedagógico, em que reflexividade e ação investigativa se fazem imprescindíveis.

Consubstanciada nessa concepção de formação do professor reflexivo, a disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente do Programa de Doutorado em Educação de uma universidade pública adotou o ensaio como dispositivo pedagógico durante o primeiro semestre do curso no ano de 2017.

A sistematização da organização didático-metodológica da disciplina desenvolveu-se por meio da maturação da escrita dos ensaios, da mobilização das leituras prévias indicadas no referencial de cada temática a ser estudada e da interação comunicativa dos doutorandos que estabeleciam relações com suas temáticas e objetos de tese. Posteriormente, o momento de socialização com o compartilhamento desta escrita reflexiva foi feito através de uma lista de e-mail¹ e dos relatos discursivos que se faziam presentes na sala de aula, promovendo uma mediação interativa e uma transposição ao objetivo inicial, que era garantir as leituras para fundamentação e mobilização das problematizações da práxis pedagógica, bem como as inquietações dos sujeitos/doutorandos envolvidos.

O *corpus* da análise deste artigo seria formado por 90 (noventa) ensaios, haja vista que selecionamos apenas os 05 (cinco) primeiros encontros relacionados diretamente às categorias fundantes da disciplina: Formação, Didática e Trabalho Docente. Contudo, somente 63 (sessenta e três) ensaios foram encaminhados, em resposta às referidas produções solicitadas. Correspondeu à questão problematizadora desta pesquisa: a escrita dos ensaios produzidos ao longo da disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente favoreceu o exercício da reflexão crítica sobre a formação docente? Tal questionamento orientou a formulação do nosso objetivo: analisar a escrita reflexiva do ensaio como dispositivo pedagógico e suas contribuições para a formação docente.

O estudo desenvolvido foi de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995) e, considerando a complexidade do fenômeno investigado, isso nos permitiu ainda enveredar pelos caminhos da multirreferencialidade (BARBOSA, 1998) e da bricolagem científica (KINCHELOE; BERRY, 2007), admitindo a existência de uma multiplicidade de possibilidades de interpretação da realidade no diálogo com diferentes autores.

A geração de dados aconteceu por meio de dois diferentes procedimentos: aplicação de questionários *on-line*, com perguntas abertas e fechadas, aos professores formadores da disciplina e aos doutorandos cursistas, e análise dos 63 (sessenta e três) ensaios produzidos e entregues com base nas seguintes categorias: problematização das situações de trabalho docente, estabelecimento de relação com o objeto de pesquisa da tese, fundamentação argumentativa a partir da bibliografia indicada para leitura, diálogo com outros autores e abordagem das categorias centrais da disciplina (formação, didática e trabalho docente). Os achados alcançados com a pesquisa são apresentados ao longo da escrita do texto, por meio dos quais buscamos o entrelaçamento entre teoria e empiria.

Nessa direção, o presente artigo encontra-se estruturado em três seções, além da introdução e da conclusão. Na primeira seção discutimos acerca das racionalidades que estão em movimento na práxis pedagógica da formação docente. Em seguida, fazemos uma abordagem sobre linguagem, linguagem escrita e reflexividade. Na sequência analisamos o ensaio como dispositivo pedagógico. Ensaio e tecendo os achados da pesquisa, nos foi possível apresentar as considerações finais e a tecitura inacabada das análises que nos dão suporte para entender a escrita reflexiva por intermédio dos ensaios como dispositivo pedagógico para a formação docente.

¹ Os ensaios deveriam ser enviados previamente para compartilhamento, fazendo parte de acordos e estratégias didáticas.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: racionalidades em movimento na práxis pedagógica

A necessidade da formação dos profissionais das mais diversas áreas é um fenômeno posto na sociedade contemporânea. Isso porque as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, as transformações nos campos científico e tecnológico, a internalização da economia, bem como a necessidade de democratização do acesso das pessoas à cultura e à informação têm exigido o desenvolvimento de novos saberes e fazeres para a atuação de forma eficaz nos novos postos de trabalho que têm emergido nesse contexto (GARCÍA, 2013).

No que concerne especificamente à docência, a formação de professores tem se apresentado como um termo polissêmico, comportando uma variedade de sentidos e de significados. Essa pluralidade decorre das racionalidades que explicam, orientam e movimentam as práticas de formação, desenvolvidas em diferentes espaços, por sujeitos diversos, tratando dos processos pelos quais os professores aprendem.

Revedo a literatura que aborda a formação do profissional da educação é possível localizarmos diferentes modelos que orientam a formação de professores que vêm lutando por assumir uma posição hegemônica ou contra-hegemônica nesse campo (PEREIRA; ZEICHNER, 2008). Cada modelo de formação traz em si uma racionalidade, isto é, uma forma de conceber o ensino, a aprendizagem e o papel do professor, refletindo em sua prática docente cotidiana (FERREIRA, 2016). Pereira e Zeichner (2008) organizaram esses modelos de formação em três grandes grupos: racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica.

O modelo da racionalidade técnica, também conhecido como epistemologia positiva da prática (SHÖN, 2000), é considerado por Pereira e Zeichner (2008) como aquele mais difundido e tradicional de formação de professores. Baseando-se na concepção científica da teoria e da prática educacional, esse modelo assenta-se nos pressupostos positivistas, cuja “atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SHÖN, 2000, p. 21).

A racionalidade técnica concebe o exercício profissional como uma atividade meramente instrumental, voltada para a solução de problemas por meio da aplicação de teorias, métodos e técnicas. Segundo Contreras (2002), os docentes são percebidos como *experts* do ensino, uma vez que não dispõem das habilidades de elaboração das técnicas de investigação científica, mas realizam sua aplicação. Há uma fragmentação entre o pensar e o fazer, o que confere ao trabalho um caráter de repetição alienada.

A prática educacional, portanto, é baseada na aplicação do conhecimento científico e as questões educacionais são tratadas como problemas técnicos que devem ser resolvidos por meio de procedimentos racionais da ciência. Nesse sentido, o conhecimento profissional consiste em projetar um conjunto de objetivos sequenciados e técnicos, os quais dirigem os aprendizes para os resultados da aprendizagem esperada. Nessa perspectiva, a racionalidade técnica é também considerada uma concepção produtiva, focada nos resultados.

Considerando o exposto, a formação dos professores acontece por meio de treinamentos de habilidades comportamentais, tendo por objetivo desenvolver habilidades específicas, observáveis e mensuráveis, para que tenham condições de utilizar métodos, técnicas e procedimentos necessários para resolver os problemas de ensino. O conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades práticas, o que demonstra a crença de que o conhecimento científico é suficiente para o ensino e que os aspectos práticos podem e devem ser aprendidos em serviço. Essa pouca importância dada à prática é percebida na própria organização curricular dos cursos de formação de professores que iniciam o trabalho com as ciências básicas e aplicadas que orientarão a resolução dos problemas práticos advindos do mundo real (PEREIRA; ZEICHNER, 2008).

Os modelos práticos de formação docente emergiram desde o século XX, com forte influência do pragmatismo, segundo Pereira e Zeichner (2008). Apresentavam uma visão alternativa de formação profissional, mais descritiva e interpretativa. Empregavam uma metodologia que permitia descrever como os indivíduos interpretavam suas ações e as situações nas quais atuavam, tendo como referência a prática cotidiana.

Tomando como ponto de partida a ideia de que a realidade social é fluida, a educação passa a ser concebida como um processo complexo que se altera conforme as deliberações do docente sobre a prática, sendo esta não reduzida ao controle técnico; ela é marcada pela singularidade, incerteza e por conflitos de valores que representam as zonas indeterminadas da prática que escapam à racionalidade técnica (SHÖN, 2000).

Essa perspectiva de formação profissional coloca em crise a confiança no conhecimento. Os profissionais não conseguem mais resolver os problemas tão somente com a aplicação de técnicas, visto que estes já não se apresentam de forma clara e objetiva; eles se anunciam de maneira caótica e indeterminada, buscando apreender a realidade em sua dinamicidade. Sendo assim, é necessário construir o problema utilizando-se de conhecimentos dos mais variados campos: político, econômico, social e cultural.

Embora a formação do professor na perspectiva prática tenha se baseado prioritariamente na “aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 363), sob contextos singulares, marcados por cenários imprevisíveis e conflituosos, a orientação prática sofreu importante evolução. Como dizem Sacristán e Gómez (2000), esse modelo formativo pode ser visto sob dois enfoques distintos: o enfoque tradicional e o enfoque reflexivo sobre a prática.

O enfoque tradicional apoiava-se quase que exclusivamente na experiência prática. Para isso, concebia o ensino como uma atividade artesanal e a formação para atuar nessa área dependia do contato com alguém mais experiente. O conhecimento profissional era tácito, acumulado ao longo de décadas, resultante de uma prática não reflexiva, intuitiva e rotinizada.

Shön (2000), em suas pesquisas sobre a formação profissional, buscou entender como se dava a aquisição dos saberes práticos que os profissionais carregavam. Então, formulou sua perspectiva em torno de três aspectos que considerou essenciais nesse processo: conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e prática.

Para ele, o profissional, no seu fazer cotidiano, traz um conhecimento que utiliza para a solução de diferentes questões. É um conhecimento tácito, ou um conhecimento-na-ação (rotineiro, automático), o qual “manifesta-se na espontaneidade” e, portanto, não traz o dado da sistematização.

À medida que o profissional coloca para si as questões do cotidiano como situações problemáticas, ele está refletindo, buscando uma interpretação para aquilo que é vivenciado. Assim, ao mesmo tempo que ele vivencia uma determinada situação, ele faz uma reflexão-na-ação.

Shön (2000) afirma que podemos responder à ação através da reflexão, agindo de duas maneiras: refletindo-na-ação e refletindo-sobre-a-ação. O que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão, para esse autor, é a sua imediata significação para a ação, levando a experimentos imediatos e a novas formas de pensamentos que alteram o nosso fazer cotidiano. A reflexão sobre-a-ação, por sua vez, representa a análise *a posteriori* sobre as características e os processos da própria ação, em que o professor olha retrospectivamente a ação ocorrida, fazendo uma análise e questionando sobre como essa ação ocorreu, qual o seu significado, reconstituindo toda essa atividade (ação).

Vislumbrando outros caminhos, Pereira e Zeichner (2008) colocam que a superação do praticismo de Shön estará no (re)posicionamento da teoria no processo de reflexão e de pesquisa da prática. É esse movimento que colocará a atuação docente numa

perspectiva emancipatória, ao mesmo tempo que impedirá a apropriação banalizada, generalizada e de tecnicização da perspectiva da reflexão, o qual se configura no modelo de formação pautado na racionalidade crítica.

Baseado na teoria crítica e na ciência sociocrítica de Habermas², os modelos críticos de formação docente apoiam-se em uma visão de racionalidade dialética (PEREIRA; ZEICHNER, 2008) e apresentam uma concepção mais ambiciosa de professor reflexivo como intelectual crítico.

A educação, nessa perspectiva, é uma atividade social e política, historicamente localizada. Ela projeta um tipo de futuro que desejamos e afeta a vida das pessoas, portanto, precisa se preocupar com quais valores pretende desenvolver e qual sociedade deseja construir.

Nesse sentido, a escola e o professor, dentro desse projeto de construção de um mundo mais justo, são prioritários. Para isso, os processos formativos devem contribuir para que professores e alunos pensem criticamente sobre a sociedade. Segundo Sacristán e Gómez (2000, p. 374), o professor é um “intelectual transformador, com claro compromisso político de provocar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem.”

O professor, dentro desse enfoque, tem duplo papel: é educador e ativista político, conforme a concepção de Sacristán e Gómez (2000), porque, além de intervir na análise e no debate público, ele deve também provocar em seus alunos o compromisso com os interesses coletivos. Ainda segundo esses autores, para que cumpra bem esses papéis, o professor precisa experimentar um processo formativo que enfatize três dimensões: aquisição de uma bagagem cultural de clara orientação política e social; desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre a prática para desvelar as influências da ideologia dominante e desenvolvimento de atitudes que requerem o compromisso político do professor como intelectual transformador na aula, na escola e na sociedade.

Para tanto, pensar um programa de formação de professores que defina claramente os contornos da reflexão é a forma de se resguardar da visão ingênua de que a prática de ensino, por si só, dará conta de reconstruir as tradições emancipadoras implícitas nos valores da nossa sociedade. Agindo de maneira situada, contextualizada e delineando claramente os contornos políticos que devem ter a prática pedagógica, não perderíamos de vista que o ensino é prática social, e, como tal, está incorporado a uma instituição que, por sua vez, responde a certas pretensões, rotinas e estilos estabelecidos.

Como foi possível perceber, os processos de formação a que os professores são submetidos, ao longo de sua carreira profissional, contribuem sobremaneira para o delineamento de sua atuação na escola, compactuando com as situações que se apresentam como inalteráveis ou buscando compreender os determinantes políticos, econômicos e culturais implícitos em sua atividade docente para transformá-la em *práxis* pedagógica. A atividade docente, para que se constitua em *práxis*, entendida como “atividade material, transformadora e adequada a fins” (VÁSQUÉZ, 2011, p. 239), deve advir de experiências formativas que permitam tomar a prática docente como ponto de partida e a prática docente pensada como ponto de chegada, desde que permeadas pelos conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade.

Alinhada a esses pressupostos, a disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente elegeu o ensaio como dispositivo para a formação do professor reflexivo, por entendê-lo como uma forma de linguagem que atende a um projeto de dizer que se quer implicado e problematizador da realidade.

² O projeto teórico de Habermas está baseado na ideia de emancipação. Defende que as concepções práticas supõem uma ação comunicativa dirigida ao entendimento e ao acordo, não sendo possíveis em que modelos de comunicação são dominantes e coercitivos. Para maior aprofundamento do tema, ler (HABERMAS, 2012).

3 LINGUAGEM ESCRITA E REFLEXIVIDADE: ensaiando algumas ideias

Ensaier neste artigo algumas ideias sobre a relação entre linguagem e reflexividade é fundamental para a compreensão do nosso objeto de estudo, a escrita do ensaio como dispositivo pedagógico na formação do professor reflexivo, visto que é por meio da linguagem que a realidade objetiva é refletida pela consciência. A linguagem é, assim, “[...] a expressão material da consciência” (AMARAL, 1997, p. 110), dando organicidade e significação aos objetos do mundo.

Para Amaral (1997, p. 111),

A linguagem, portanto, medeia a formação dos processos mentais, viabiliza a comunicação da experiência humana acumulada, impõe a apropriação pelo indivíduo dos modos de pensar elaborados que encontra na comunidade em que vive, uma vez que é com os signos fornecidos pela cultura - sempre carregados de significados - que cada homem reproduz o sistema de signos que lhe servem como mediadores tanto na compreensão do mundo como no desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Destarte, a forma como o sujeito percebe a realidade passa pela linguagem, e a maneira como ele se relaciona com ela, consciente ou alienadamente, será determinante para o estabelecimento de relações que desenvolve com seu pensar e agir comunicativo (BOUFLEUER, 2001).

Assim, cotidianamente realizamos uma série de ações que foram apropriadas, no convívio com as gerações mais velhas, de maneira “natural” e “espontânea” pela linguagem, sendo automatizadas e dispensando muitas vezes a reflexão. Contudo, outras atividades humanas, a exemplo da educação e do ensino, transcendem à esfera da cotidianidade e exigem uma atitude intencional e consciente para a sua apropriação e realização. Nesse caso, a linguagem assume papel central no desenvolvimento da consciência, visto que o reflexo consciente da realidade opera sob a forma de linguagem, o que faz dela a consciência real, prática, que existe para o sujeito mesmo e para o outro (LEONTIEV, 2004).

Mas, afinal, a qual concepção de linguagem estamos nos referindo ao pensá-la sobre esses parâmetros? Certamente, não ao subjetivismo idealista, que compreende que o ato de fala é criação individual, tampouco ao objetivismo abstrato, no qual predomina o domínio da estrutura linguística sobre o sujeito. Ambas as concepções ressaltam o caráter monológico da enunciação. Referimo-nos à compreensão da linguagem como interação verbal, cujo sentido é produzido no contexto das relações entre os sujeitos, logo, a enunciação é sempre dialógica, resultante da interação de dois indivíduos socialmente organizados (BAKHTIN, 2009). Interação verbal seria então toda atividade concreta de linguagem, situada em um meio social definido e estruturado.

Como vemos, a palavra, a enunciação, sempre é dirigida a um interlocutor, situado e contextualizado social e historicamente. Conforme Bakhtin (2009, p. 117, grifo do autor), “[...] toda palavra comporta duas faces: Ela é determinada tanto pelo fato que procede *de* alguém, como pelo fato que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte.*”

Como prática social, elaborada no espaço das relações constituídas entre os sujeitos por intermédio das interlocuções e interações, a linguagem é então percebida como um sistema de códigos que produz sentido nas interlocuções estabelecidas entre os indivíduos, anunciando formas de compreender e interpretar o mundo. É também instrumento para pensar e orientar a ação do sujeito, exigindo atitude intencional para sua objetivação e apropriação.

Considerando o papel ativo da linguagem no processo de conhecimento e na elaboração de nossa compreensão sobre o mundo, sua presença, sobretudo na forma escrita, se constituiu objeto do estudo. A escrita reflexiva se faz efetivamente

imprescindível nos processos de formação de professores, haja vista que a linguagem escrita movimenta o pensamento, favorece a reflexão, permitindo que se anuncie claramente o sentido e o significado dos enunciados que são construídos sobre os eventos e as situações cotidianamente nas instituições de ensino.

A escrita de um texto é, pois, um evento que se desenrola entre discursos e em enunciações precisas: “o texto não é uma coisa sem voz; é, sobretudo, ato humano” (MACHADO, 1996, p. 4). Ele é enunciado e, como tal, pressupõe um processo de interação pela linguagem, mobilizando significados gerados no evento comunicativo.

Em face do exposto, podemos afirmar que o ato de escrever, como processo dialógico, nos permite expressar o que pensamos, anunciar conceitos, racionalidades que subjazem à ação, fugindo à obviedade, favorecendo o estabelecimento de uma relação reflexivo-dialógica. Isso porque a palavra é ideológica por excelência (BAKHTIN, 2009) e sempre que a usamos imprimimos nela intencionalidade, afinal, permanentemente atribuímos valores ao que dizemos. Esses valores, por sua vez, são compartilhados histórica e socialmente pelos sujeitos em interações verbais.

Trazer a escrita reflexiva por meio do ensaio para o centro do processo de formação de professores viabiliza a ampliação dos níveis de reflexividade e a teorização constante sobre a prática cotidiana, visto que esta nos transforma de tal modo que, ao terminarmos um texto, já não somos mais os mesmos. Nesse sentido, Sacristán (1999, p. 104) corrobora essa perspectiva ao dizer que “a reflexão é um método para alcançar níveis mais altos de racionalidade na prática e nas próprias crenças.”

Percebemos, portanto, que o movimento realizado na escrita dos ensaios nos permitiu transitar pelos níveis de reflexividade descritos por esse autor, quais sejam: 1 – distanciamento que o sujeito pode fazer de sua prática; 2 – refletir com o conhecimento científico; 3 – pensar como e sobre quem pensamos em educação.

Desdobrando esses níveis para que se tornem mais compreensivos, veremos que inicialmente a reflexão nos favorece entrar em contato com uma racionalidade do senso comum, isto é, uma reflexibilidade mais imediata, capaz de trazer à consciência as crenças que temos sobre a educação, o ensino, para que sejam aceitas ou rejeitadas. Para isso, o sujeito precisa tomar distância de seu fazer para pensar sobre ele.

Posteriormente, essas crenças são submetidas a um nível mais depurado de racionalidade, que se dá na interação entre conhecimento científico e conhecimento pessoal. Ou seja, são oferecidos conhecimentos aos atores-autores da educação para que possam enriquecer e depurar o senso comum, adquirindo capacidade reflexiva.

Os dois níveis precedentes são essenciais para que possamos entender o que realizamos. Seria o momento em que conseguimos alcançar o nível máximo de protagonismo e autonomia do pensamento, denominado pensar como e sobre quem pensamos em educação. Nesse terceiro nível de reflexividade, dado o restabelecimento da capacidade intelectual do professor, novos caminhos são encontrados para o fazer docente, partindo de um diálogo fértil e permanente entre teoria e prática.

Ressaltamos, então, que “[...] No ato da escrita a experiência sobre um processo de racionalização e distanciamento fecundos para estabelecer o pensamento analítico e reflexivo” (ALMEIDA, 2007, p. 43) acontece, de modo que os níveis de reflexividade se correlacionam ao processo de escrita do ensaio. O primeiro momento de encontro ocorre no planejamento e na maturação. Quando iniciamos uma produção escrita muitas decisões precisam ser tomadas: o que escrever, para que, para quem, como e onde. Responder a essas perguntas significa iniciar o processo reflexivo. Em seguida, partimos para a busca de resposta ao problema proposto, o que torna imprescindível recorrermos às fontes para ampliar as percepções, dialogar entre pontos de vista, fundamentar as escolhas. Na sequência, a autoria e a autonomia na escrita se manifestam na escolha dos autores com os quais desejamos dialogar, no estilo próprio de escrita, na manifestação

de pontos de vista, no desenvolvimento do pensamento original. A fala da discente doutoranda evidencia bem esse movimento:

Considero a experiência de escrita dos ensaios, como dispositivo de ensino relevante e necessário no processo de formação profissional docente na pós-graduação, visto que esta vivência possibilitou-nos a autorreflexão e a ampliação dos conhecimentos teóricos e metodológicos, a partir da nossa própria trajetória de formação e trabalho docente. (Discente Doutoranda 09).

Diante do exposto, é possível percebermos que escrever exige a coordenação de procedimentos complexos, capazes de conduzir a compreensões e expressões mais profundas sobre a realidade e que se apresentam extremamente promissoras à formação de professores. Esses procedimentos trazem relevantes contribuições aos processos formativos: desenvolvimento de atitude analítica da prática para apreensão dos significados atribuídos à experiência; envolvimento dos professores nos processos de discussão e reflexão sobre a prática; produção da autonomia docente, enfim, consciência da sua atuação pedagógica (ALMEIDA, 2007).

Sendo assim, é urgente buscarmos caminhos que se utilizem da linguagem escrita como interação, ato responsivo, no qual se manifesta o pensamento consciente, para os processos de formação de professores. Neste artigo, de maneira especial, alicerçados nos argumentos tecidos nesta seção, analisaremos, a seguir, o processo de escrita de ensaio em uma turma de doutorado em educação como ferramenta possível ao processo de formação do professor reflexivo.

4 O ENSAIO COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Ensaiai pensamentos, ensaiar experiências, ensaiar a si mesmo no encontro aprendente com o outro. Este é um dos grandes desafios na materialização da escrita produzida, baseada na reflexividade crítica, que nos impulsiona não apenas ao reconhecimento e à fundamentação teórica das categorias previstas em um programa do curso, mas também à intercrítica das relações dialéticas provenientes dos diálogos, das contradições, objetividades e subjetividades cultivadas na pluralidade dos sujeitos envolvidos no chão da sala de aula.

A proposta em análise, da disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente do curso de Pós-Graduação em Educação não teve, em nenhum momento, a intenção educativa de desenvolver uma sequência didática³ para o trabalho de ensino sistemático com o gênero textual denominado ensaio e sim o de potencializar o exercício da escrita reflexiva em contornos livres e transitórios atinentes ao projeto de tese.

Nesse sentido, o gênero eleito pelos professores formadores, de fato, se apresentou como o dispositivo mais apropriado para este intento, visto que “o ensaio constitui livre instrumento através do qual o escritor, hermeneuticamente, lança-se a compreender a realidade. O experimental, o provisório e o relativo caracterizam este gênero” (CARRIJO, 2007, p. 10). O texto ensaístico apresenta na sua complexidade um gênero vivo, versátil, que possibilita o trânsito nas diferentes áreas do conhecimento, “do filosófico ao artístico, do filosófico para o científico, ou ao contrário, sem diminuir o rigor da exposição” (PAVIANI, 2009, p. 03).

Os ensaios, ao refletirem acerca das problematizações das situações do trabalho docente, da formação dos professores e das mediações didáticas, relacionando tais categorias aos múltiplos objetos de pesquisa de tese, trazem consigo o contexto e a historicidade das leituras, experiências vividas, o capital cultural, bem como o posicionamento discursivo dos discentes doutorandos, formadores em formação.

³ Os fundamentos metodológicos para o desenvolvimento de uma metodologia baseada nas Sequências didáticas para o ensino sistemático de gêneros textuais orais ou escritos, desenvolvidos pelo grupo de Genebra, podem ser melhor aprofundados em (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Apesar do transitório e das itinerâncias errantes das significações, o ensaio enquanto linguagem possui um movimento dialético que mesmo diante da liberdade de expressão não descuida do rigor ao questionar, refletir, criticar e até mesmo negar o objeto de estudo. Como destaca Galeffi (2009, p. 44), “o rigor, a rigor, é um comportamento atitudinal” o qual se adapta às diferentes formas de expressão, não sendo, portanto, uma propositiva doutrinal ou dogmática, mesmo quando expõe uma teoria (PAVIANI, 2009).

Eis algumas das razões pelas quais identificamos a intencionalidade do ensino na opção metodológica e estratégica dos professores formadores, ao apresentarem o ensaio como dispositivo pedagógico para a mobilização, a reflexividade e a problematização no processo de escrita, o qual se transmuda em pensamento. Identificamos nos achados da pesquisa, por meio de questionários, a fundamentação trazida pelos professores formadores que de forma explícita nos apresentaram a problematização da reflexividade como ponto-chave nesta prática educativa. As considerações a seguir, apresentadas por um dos professores formadores, afirmam a materialização deste pensamento:

A escrita constitui um exercício de reflexividade, criticidade e objetivação do pensamento registrado que a fala/verbalização procura explicitar e dar vida para além do registro por escrito que permanece e permite perceber a trajetória de reformulações decorrentes de contextos situados, algo que a mera fala não permite observar. Ademais, o ensaio expressa momentos de síntese no percurso da formação e do acesso à diversidade de autores e textos. Um conjunto de ensaios de um autor em torno de uma temática geral faculta sínteses mais abrangentes, olhares mais complexos, interdisciplinares e multirreferenciais do movimento dialético de mediação e confronto de diversidades frentes às quais o sujeito há de se posicionar pelo menos ‘provisoriamente’. (Professor 01)⁴.

Corroborando Larrosa (2004, p. 41), quando no seu discurso toma como base o pensamento de Foucault e nos apresenta o ensaio como “uma experiência simultânea de escrita e pensamento,” apontamos junto com os professores formadores do curso a perspectiva que nos faz deixar de lado o dilema sobre o hibridismo textual do gênero ensaio e a polêmica do ensaio literário como órfão de dois pais vivos: a Literatura e a Ciência⁵, para atentarmos ao que nos interessa neste trabalho, que é a sua natureza especulativa e sua constituição em exercício de escrita e de pensamento, portanto, ato reflexivo. Assim, como destaca Machado (2008, p. 73), sua forma aberta à expressão revela-se como “espaço de elaboração de hipóteses, mapeamento de possibilidades interpretativas, de explorações cognitivas, de percepções e experimentações das idéias que interessam.”

Entrelaçar escrita, pensamento, reflexividade, problematizações e reproblematisações nos impulsiona a uma retomada da liberdade e de transgressões da gênese dos ensaios em Montaigne ao ser citado por Larrosa (2004), a forma teorizada em Adorno (2003) e a ensaística da experiência modificada em Foucault (1996). Recorremos ao Larrosa para dizer e expressar sua compreensão sobre o ensaio que também é partilhado por nós e não nos caberia parafrasear diante da complexidade do seu pensamento, pois,

Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma atitude existencial, um modo de lidar com a realidade, uma maneira de habitar o mundo, mais do que um gênero da escrita. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é o escrito precipitado de uma atitude existencial que, obviamente, mostra enormes variações históricas, contextuais e, portanto, subjetivas. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma determinada operação no pensamento, na escrita e na vida, que se realiza de diferentes modos em diferentes épocas, em diferentes contextos e por diferentes pessoas. Poder-se-ia dizer, talvez,

⁴ Os professores do curso estão sendo chamados ao longo deste trabalho de professores formadores e não serão identificados, considerando o Termo de Consentimento Livre assinado para o desenvolvimento da pesquisa. A mesma opção de anonimato será mantida para os discentes doutorandos, considerados sujeitos da pesquisa, no lócus do chão da sala de aula.

⁵ Para maior aprofundamento sobre as questões do Ensaio Literário: Órfão de dois pais Vivos – Lya Luft nas águas de um (anti)gênero, ver as pesquisas de CARRIJO (2007).

que o ensaio é o modo experimental do pensamento, o modo experimental de uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, pensativa, que ainda se produz como uma escrita que dá o que pensar; e o modo experimental, por último, da vida, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma permanente metamorfose. (LARROSA, 2004, p. 32).

Nesse viés argumentativo, nos impomos o desafio de pensar o ensaio como dispositivo pedagógico na formação docente e suas implicações na escrita reflexiva. Para esse intento, tornou-se imperativo compreendermos o que é um dispositivo. Apesar de não ser tarefa das mais fáceis, optamos pela metáfora trazida por Deleuze (1990) que a define como um novelo, um conjunto multilinear, o qual comporta as três instâncias trabalhadas por Foucault: Saber, Poder e Subjetividade, e neste emaranhado que compõe um dispositivo não há modos e/ou contornos definidos; estes são cadeias relacionais que se consolidam, mas comportam as fissuras, fraturas, brechas, ruídos, consensos e dissensos.

Neste início do processo de compreensão, encontramos em Foucault um entendimento explícito sobre o que é um dispositivo, a saber:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos... [e entre estes] existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes, [cuja finalidade] é responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. (FOUCAULT, 1996, p. 244-245).

Didaticamente, nos interessa esta rede que se estabelece entre os elementos, a qual se inscreve em uma relação de poder e inclui em si a *episteme* (AGAMBEN, 2005), o dito e o não dito, este jogo de mudanças, modificações que perpassam o dispositivo pedagógico, em que o saber e as subjetividades se encontram e desencontram e as relações de poder não deixam de existir, mas se transformam em movimento dialético-dialógico com o outro e consigo mesmo, pois, como destaca Larrosa (1994, p. 36), “trata-se de mostrar a lógica geral dos dispositivos pedagógicos nos quais se constrói e se medeia a experiência de si mesmo, como se fosse uma gramática suscetível de múltiplas realizações.”

Desse modo, ao nos depararmos com a avaliação trazida pelos professores formadores do curso sobre a proposta de trabalhar didaticamente o ensaio como dispositivo pedagógico na formação do profissional em educação, percebemos o rigor estratégico da metodologia desenvolvida, bem como a intencionalidade explícita que coadunam com a construção e mediação de si mesmo em ato reflexivo, uma vez que “*o uso do ensaio como estratégia formativa tem para o ensino um sentido que é pessoal, mas sua relevância extrapola este limite, constituindo-se um dispositivo que permite as interações em direção à práxis.*” (Professor Formador 02)⁶.

Na mesma direção e de forma imbricada à prática educativa, o Professor Formador 01 amplia esse sentido pessoal trazendo o movimento da alteridade e do compromisso político social que se fazem relevantes na formação docente reflexiva e crítica, uma vez que:

O processo de formação não constitui um processo de acúmulo de informações disponíveis para respostas de orientação, mas muito mais um processo de reflexão crítica de um estudante autor frente a propostas teóricas e concepções de aprendizagem assumidas por ‘outro’ interlocutor com que deve dialogar e organizar/desenvolver compreensões próprias referentes a referenciais teóricos de ‘outrem’. A observação desse procedimento no decurso da formação do profissional de educação permite

⁶ Avaliação feita pelo Professor 2 em questionário para coleta de dados deste trabalho.

identificar a constituição de identidades de profissionais não somente mais autônomos, senão de sujeitos em permanentes transformações que se situam em contexto social de referências e aprendizagem no horizonte da emancipação social. (Professor Formador 01).

A “experiência de si mesmo”, problematizada e expressa nos ensaios como dispositivo pedagógico, apresenta uma constituição histórica demarcada e situada que, mesmo diante do provisório, instável, errático, filosófico, artístico, científico, consensos e dissensos, expressos nas sistematizações do pensamento, trazem elementos estruturantes à escrita como ato reflexivo. Seguindo esse percurso de análise, vamos ampliar o garimpo das pistas desta reflexividade nos textos e entretextos que compuseram nosso contexto de escrita.

4.1 Garimpando pistas de reflexão na escrita dos ensaios

Na tecitura cotidiana do processo de formação docente estabelecida na disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente, desenvolvida no PPGE de uma universidade pública, tivemos a busca permanente dos sujeitos pelos sentidos e significados para a constituição de uma racionalidade pedagógica ancorada na epistemologia da práxis, sendo a escrita reflexiva do ensaio o dispositivo pedagógico alicerçante aos processos de alteridade desenvolvidos no espaço da sala de aula. Assim, a comunicação e a negociação foram estabelecidas por meio das redes de poder, subjetividades e saberes múltiplos que constituem a ecologia cognitiva (LÉVY, 1998) do grupo⁷.

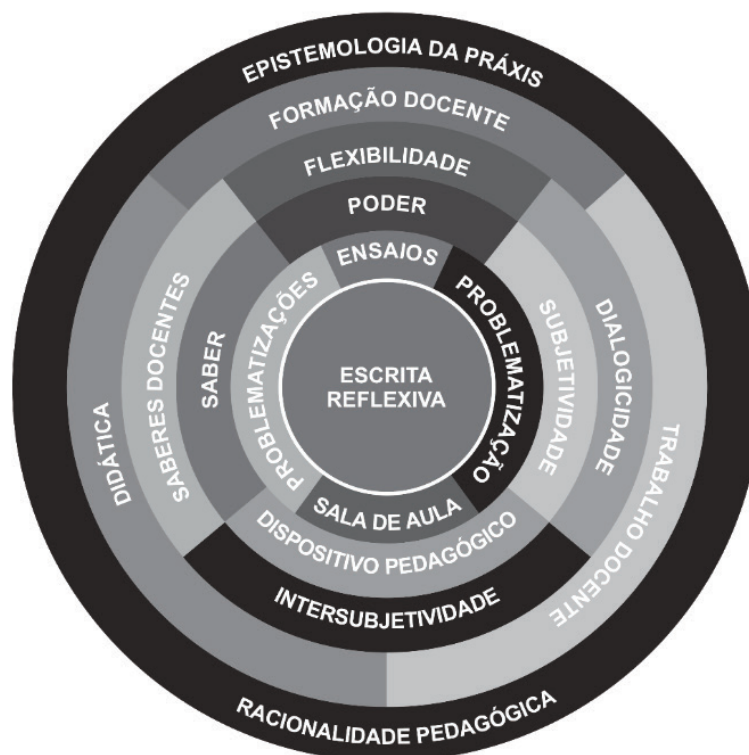
Considerando esse entendimento, a pesquisa qualitativa se configurou como a abordagem mais adequada ao trabalho, pois visa à “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), correlacionada ao contexto social ao qual pertencem. Possibilita, ademais, uma visão mais ampla dos fenômenos pesquisados, levando em consideração os elementos de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

A posição dos pesquisadores, como integrantes ativos do grupo, também nos permitiu uma aproximação com a postura do “*bricoleur*”, implicando esta como elemento construcionista para a prática reflexiva. A bricolagem científica é um modo de investigação que busca incorporar diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno, ou, como define Kincheloe e Berry (2007), é uma forma de fazer ciência que analisa e interpreta fenômenos com base em diversos olhares existentes na sociedade, sem que as relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas. Assim, fomos criando e desenvolvendo diretrizes, procedimentos e técnicas para os processos de investigação e análise da pesquisa, à medida que as demandas se fizeram presentes (LAPASSADE, 1998).

Nas relações dialéticas e dialógicas de formação existem diferentes elementos implicados que constituem um microssistema definido por espaços determinados. Por esse motivo, o que acontece na ecologia cognitiva da formação docente só poderá ser analisado considerando a interação de todos os elementos envolvidos.

Nesse entendimento do processo de constituição do tecido formativo, trazemos a tecitura da pesquisa na imagem 01, representativa do entrelaçamento das principais categorias da práxis, que emergiram no contexto da pesquisa, e, a partir de relações mais amplas, buscaremos descrever, interpretar e compreender suas conexões, tendo a escrita reflexiva como centro desta representação possível da complexidade e multirreferencialidade estabelecidas e ativadas durante a disciplina.

⁷ Estamos chamando de grupo todos os alunos matriculados, professores formadores, e as pesquisadoras que também eram alunas regulares da disciplina.



Fonte: Elaborada pelos autores.

No percurso das mediações interativas (DUTRA, 2006), o grupo foi atando e desatando nós na tecitura das racionalidades pedagógicas, fundantes da epistemologia da práxis. Nessa diversidade de olhares e referenciais, as categorias formação docente, didática e trabalho docente compuseram o contexto problematizador e reproblemizador dos objetos de pesquisa, entremeando a dialogicidade, os saberes docentes, a intersubjetividade e a reflexividade, as quais, ativadas pelo dispositivo pedagógico (ensaio), mobilizavam as relações de saber, poder e subjetividade em uma escrita reflexiva. Visualizar e compreender esse complexo sistema de interações múltiplas e suas dinâmicas de auto-organização nos possibilitou, enquanto pesquisadores, o delineamento dos procedimentos em contexto situado.

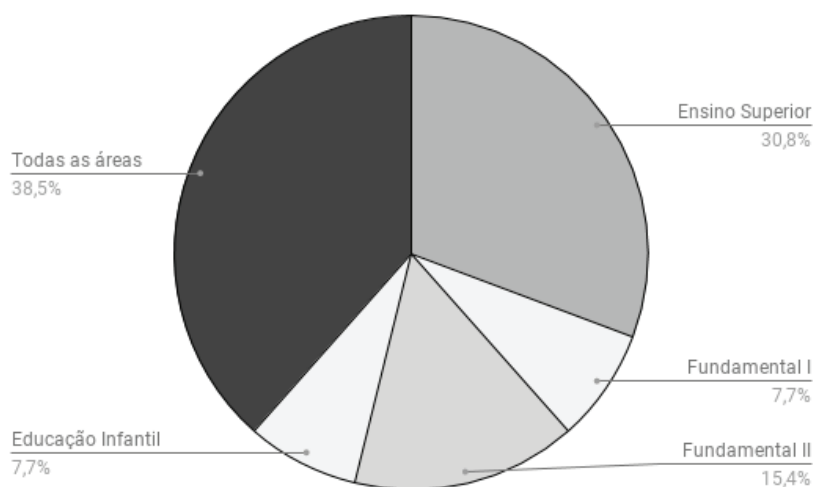
Entendendo esta análise multirreferencial em sua complexidade, consubstanciamos nossos procedimentos metodológicos de pesquisa, para a identificação e análise dos dados, com base na leitura e tabulação dos 63 (sessenta e seis) ensaios, buscando perceber se os ensaístas: 1- problematizavam situações do trabalho docente; 2- estabeleciam relações com seu objeto de pesquisa; 3- fundamentavam suas argumentações nas leituras indicadas para estudo; 4- traziam novas/outras referências para ampliar as análises e, por último, se apresentavam as categorias da disciplina em suas escritas reflexivas. Também foi aplicado um questionário *on-line* ao grupo para a composição do perfil dos sujeitos e análise das falas sobre os sentidos e significados da prática vivenciada. Nesse intento, foram propostas duas questões específicas para que relatassem sobre como foi o percurso de escrita e de que forma avaliavam o ensaio como dispositivo pedagógico. Para os professores formadores inserimos uma única questão distinta, pois visava a identificar as intencionalidades educativas do uso do ensaio como dispositivo pedagógico para o ensino.

Na configuração do perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, tivemos profissionais da área da Educação com formações distintas: Pedagogos, Licenciados em Ciências Biológicas, História e Teatro, Artes, Filosofia, Teologia e Psicologia. Quanto ao tempo de docência desses profissionais, verificamos que 23,1% encontram-se na fase de início de carreira, com menos de 5 (cinco) anos, uma porcentagem significativa dos sujeitos.

Entretanto, o tempo médio de docência do grupo está acima de 10 (dez) anos de experiência profissional, equivalendo a 30,8%, o que nos dá um indicativo de situarem-se na fase de consolidação e reflexividade crítica das práticas educativas. Na perspectiva de Huberman (2000), no ciclo de vida profissional estariam transitando entre as fases “pôr-se em questão” e a de “serenidade e distanciamento afetivo”, demonstrando uma maturidade profissional.

No que se refere à experiência profissional do grupo, no gráfico 1 temos uma porcentagem de 38,5% dos professores com atuação em todos os níveis de ensino, o que sinaliza o reconhecimento da realidade e das problemáticas educacionais vividas nestes espaços. No entanto, chama atenção a fração significativa de 30,8% de atuação apenas no Ensino Superior, levando-nos a refletir sobre a relevância da experiência na educação básica para sua atuação na formação de professores para este mesmo segmento.

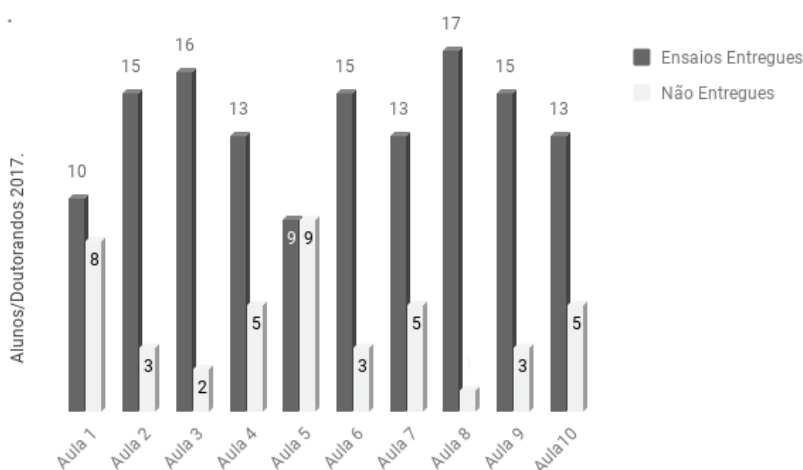
Gráfico 1 – Experiência Profissional.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando que o grupo era formado por 18 (dezoito) discentes e que tivemos na programação de estudo 10 (dez) temáticas que contemplavam a escrita do ensaio, a projeção total de produção ao final da disciplina era de 180 (cento e oitenta) textos, mas, diante da imprevisibilidade própria do cotidiano da sala de aula, finalizamos o semestre com a entrega total de 136 (cento e trinta e seis) ensaios escritos e entregues, conforme aponta o gráfico 2.

Gráfico 2 – Ensaio Produzidos.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Levando em conta os limites temporais desta pesquisa, tomamos, como já dito anteriormente, as 05 (cinco) primeiras temáticas de estudo como amostra (50%) para analisar a escrita dos ensaios como dispositivo pedagógico potencializador do ato reflexivo na formação docente. Tal escolha não foi aleatória, pois estes primeiros estudos aprofundavam as principais categorias da disciplina. No quadro 1 temos a descrição das temáticas de estudo e a indicação dos dados coletados sobre os ensaios escritos e estes totalizaram 63 (sessenta e três) para análise de uma previsão inicial de 90 (noventa) trabalhos a serem entregues. Como não podemos afirmar que os referidos ensaios não entregues não foram escritos, optamos por esta configuração de análise, entendendo que este também poderia ser um campo de investigação, mas não fez parte do escopo desta pesquisa.

Quadro 1 – Produção nas Cinco Temáticas Iniciais.

Temáticas	Ensaio Escritos	Ensaio não entregues
Formação de Professores, Reflexividade e Didática	10	08
Integração Ensino e Pesquisa	15	03
Epistemologia da Prática e Saberes Docentes	16	02
Dialogicidade e Intersubjetividade – Racionalidade Pedagógica	13	05
Didática em Paulo Freire	09	09
Total	63	27

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na dinâmica de organização da disciplina as temáticas indicadas acima trazem na sua base de fundamentação as principais categorias previstas no Programa. A partir da observação do fluxo de produção das escritas, podemos perceber que Epistemologia da Prática e Saberes Docentes envolveu o maior número de ensaístas no processo de produção, seguida da Integração Ensino e Pesquisa e Dialogicidade e Intersubjetividade – Racionalidade Pedagógica. Tais dados nos sinalizam o interesse dessas categorias para as pesquisas com foco na Formação Docente, o que é coerente com a área de concentração do PPGE.

O processo de produção do ensaio com os discentes doutorandos nos permitiu uma escuta sensível (BARBIER, 1993) diante da experiência inovadora que nos inquietou durante o primeiro semestre de doutorado, tendo em vista as inúmeras leituras indicadas nesta disciplina, bem como em outras que também exigiam postura investigativa e de imersão nos estudos. Na constituição da autonomia dos doutorandos, podemos identificar alguns desafios e dilemas do processo de escrita, os quais foram apontados nos questionários:

Um processo rico, porém angustiante, primeiro, pela quantidade, inicialmente, de textos que iriam subsidiar a escrita, e depois pela ausência de não discussão dos mesmos. (Discente Doutorando 01).

[...]devido às atribuições das outras disciplinas que estava cursando e à concorrência de outras atribuições profissionais e pessoais, quase sempre produzia o ensaio na véspera do dia de entrega e isso dificultou o processo de reflexão, principalmente naquelas temáticas que estavam tendo contato pela primeira vez. (Discente Doutorando 02).

A produção dos ensaios, via de regra, proporcionou um melhor entendimento das ideias presentes nos textos que subsidiavam o estudo de cada encontro. (Discente Doutorando 03).

A partir das leituras que fizemos, tivemos a oportunidade de dialogar com outros estudiosos e teóricos que não têm a mesma perspectiva que a gente, e aprender a retirar aquilo que nos é pertinente para a pesquisa. (Discente Doutorando 04).

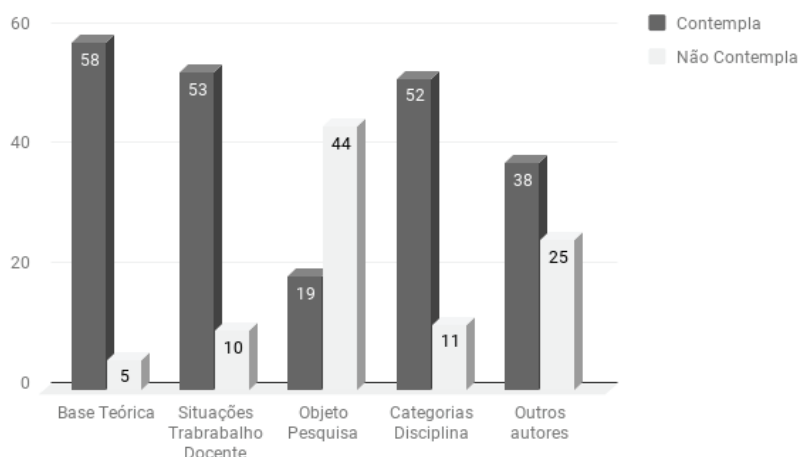
A princípio tive dificuldades na produção dos ensaios, pois tratavam de temas ainda não discutidos em aula. À medida que a disciplina foi tomando significados e sentidos, os ensaios passaram a ser construídos com mais embasamento teórico e entusiasmo também. (Discente Doutorando 05).

As falas dos sujeitos apresentaram fatores como tempo reduzido para realização das leituras e escritas reflexivas e a quantidade grande de aporte teórico para apropriação, como desafios que, em alguns momentos, comprometeram a atividade solicitada na sua propositiva de produção textual em formato de ensaio, a qual deveria ser encaminhada na lista do grupo⁸. Em algumas situações o material não compartilhado no prazo era socializado posteriormente, cumprindo a função de garantir a leitura e a aproximação com as categorias da disciplina, conforme acordo estabelecido com os professores formadores.

Consideramos esses fatores como relevantes para ação-reflexão-ação, o repensar da gestão da aprendizagem e da gestão da classe, corroborando Gauthier (2014), uma vez que em uma ação intencional de ensino, o ensaio não é visto como uma tarefa para testar e/ou medir o desempenho do discente, mas, sobretudo, como dispositivo pedagógico que ativa os conhecimentos, as problematizações e as reflexões que na mediação interativa promovem alterações e implicações dos saberes docentes, em perspectiva de *práxis* transformadora.

As escritas reflexivas presentes nas produções ensaísticas nos apontam, a partir do gráfico 3, que a base teórica indicada para leitura e fundamentação dos estudos se fez presente em 58 (cinquenta e oito) das produções enviadas e apenas 05 (cinco) escritas não trouxeram o referencial. Também se mostra como relevante o fato de as categorias da disciplina e a problematização do trabalho docente serem contempladas em mais de 50 (cinquenta) ensaios. Em contrapartida, menos de 50 (cinquenta) produções escritas estabeleceram relações claras entre as categorias de estudos, as leituras realizadas e seus objetos de teses de doutoramento.

Gráfico 3 – Análise das Categorias.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Além dos dados apresentados no gráfico 3, temos nas falas abaixo algumas sinalizações que nos permitem as inferências acerca do movimento dinâmico e multirreferencial que implicaram os sujeitos no ato da escrita:

[...] alguns dos meus textos eram mais apontamento das principais ideias do que a articulação das mesmas com a temática da formação docente e outros temas. (Discente Doutorando 06).

[...] retomava a leitura dos textos no intuito de compreender melhor algum conceito que necessitava abordar no ensaio. A escrita dos ensaios também me direcionava a leitura de outros textos, que utilizava para enriquecer a produção dos ensaios. (Discente Doutorando 07).

⁸ O grupo compartilhava, a partir de uma lista de e-mail, as informações relevantes da disciplina, como programa, orientações didáticas, materiais de estudo e os ensaios produzidos previamente.

Entre apontamentos, retomadas de leituras e ensaios, o grupo foi paulatinamente ampliando as perspectivas reflexivas e assumindo o compromisso individual e coletivo de partilhar as produções. No percurso, contudo, as faltas também se fizeram presentes e ao avaliarmos o uso do ensaio como dispositivo pedagógico, por meio do questionário, tivemos achados importantes, como os que seguem, os quais nos permitiram refletir acerca das potencialidades didáticas da escrita reflexiva/ensaio e apresentar outras estratégias para ampliação do trabalho.

Excelente. Inclusive quero fazer dele uma prática mais corriqueira a partir das minhas leituras... Todavia, penso que deve ser escrito, discutido e refletido para uma nova escrita considerando o olhar do outro (crítico, reflexivo, etc). (Discente Doutorando 07).

O ensaio é um dos dispositivos mais ricos que temos de nos autoavaliarmos e também de trazer um olhar acerca do que está sendo exposto para nós como alunos da pós-graduação no que tange ao conteúdo e às temáticas. (Discente Doutorando 08).

Nas brechas e fissuras das tessituras, identificamos que, além de ter cumprido sua função de garantir as leituras de referências para fundamentar as categorias de estudo, o dispositivo pedagógico suscitou aos sujeitos envolvidos a necessidade de retomada das escritas para ampliação do olhar, do visto e do não visto na escrita inicial, o qual foi tensionado, negado ou transformado no encontro presencial mediante debates, múltiplas referências e matrizes teóricas que se encontravam no surpreendente e imprevisível espaço da sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A urdidura deste artigo reúne fios que entrelaçam a reflexividade no fazer e na formação docente. Poderíamos dizer que ela é o exercício da reflexividade encarnado, visto que tomamos distanciamento da prática de escrita de ensaio, vivida com uma turma de doutorado em educação, para vê-la como um dispositivo pedagógico, analisando-a em suas múltiplas possibilidades e limitações.

Buscamos em nossa escritura responder ao questionamento: A escrita dos ensaios produzidos ao longo da disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente favoreceu o exercício da reflexão crítica sobre a formação docente?

Para respondê-lo, mergulhamos nas discussões sobre os modelos de formação docente e as racionalidades que os sustentam, sobre linguagem escrita e reflexividade, e almejamos apreender o ensaio, como gênero do discurso interdisciplinar, que mobiliza reflexividade e problematização no processo de escrita.

No trançado que fomos tecendo, vimos que o ensaio, por ser uma escrita pensante, constituiu-se um dispositivo pedagógico pleno de sentidos para uma formação que desejamos reflexiva, pois demandou dos doutorandos muito mais do que a leitura prévia do referencial solicitado pelos professores formadores; favoreceu um diálogo com o seu objeto de pesquisa, seu referencial teórico-metodológico e o cotidiano no qual desenvolvem suas atividades profissionais.

O volume de leituras solicitadas pelo Programa da disciplina, a cada aula, e a produção semanal dos textos, apresentaram-se, contudo, como fatores limitadores para o aprofundamento das discussões das temáticas propostas, bem como para o exercício do pensamento e da escrita reflexiva, conforme apontaram os sujeitos da pesquisa. Vista sob a perspectiva dos professores formadores, no entanto, a indicação de farto material bibliográfico, implicando carga pesada de estudo, é peculiar ao rigor necessário ao doutoramento e à formação docente. Este é, de fato, um convite ao desenvolvimento da postura autônoma, a partir da qual os discentes doutorandos devem selecionar e privilegiar aquelas leituras que mais contribuem para a apreensão

das categorias estudadas, permitindo-lhes aprofundamento e uma formação que revela e registra momentos de aprendizagem interessada baseada em uma reflexão crítica.

Assim, no intuito de contribuir com a ressignificação dessa prática, algumas sugestões foram propostas: leitura e discussão, em duplas ou trios, dos ensaios produzidos, favorecendo a troca, o compartilhamento de ideais, a ampliação dos olhares sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas; devolutiva dos professores formadores sobre as escritas produzidas; a reescrita dos textos com base em novos aportes teóricos.

Diante do exposto, ousamos dizer que a escrita reflexiva potencializada nos ensaios, explorada em sua máxima potencialidade, se constitui um dispositivo pedagógico fundamental para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a produção da tese. Se a tese exige um pensamento próprio, originalidade, criatividade, aprofundamento teórico, o ensaio se torna um exercício imprescindível para a construção do pensamento autônomo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. O ensaio como forma. In: _____. *Notas de literatura I*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. p. 15-45.
- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? *Outra Travessia*, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Ou/view/12576>>. Acesso em: 25 ago. 2017.
- ALMEIDA, B. de. *A escrita na formação de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria*. 2007. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- AMARAL, S. Linguagem e alienação da consciência. *Revista Alfa*, São Paulo, p.109-131, 1997.
- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, ano 20, n. 68, dez. 1999.
- ANDRÉ, M. E.D.A. *Etnografia da Prática Escolar*, Campinas:Papirus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13. ed. Tradução de M. Lahude e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARBIER, R. A escuta sensível em educação. *Cadernos ANPEd*. Porto Alegre, n. 5, set. 1993.
- BARBOSA, J. (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: UFSCAR, 1998.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto-PT: Porto, 1994.
- BOUFLEUER, J. P. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: Unijuí, 2001.
- CARRIJO, S. A. B. O ensaio literário: órfão de dois pais vivos: Lya Luft nas águas de um (anti)gênero. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Catalão, v. 10-11, 2007.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELEUZE, G. *¿Que és un dispositivo?* 1990. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUTRA, M. de A. *Mediação de autorias e avaliação solidária em comunidades virtuais de aprendizagem*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)– Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

FERREIRA, E. M. B. *Formação de professores: movimentos de criação?* São Luís: EDUFMA, 2016.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S. (Org.). *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências sociais*. Salvador: EDUFBA, 2009.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto-PT: Porto Editora, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GAUTHIER, C. *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

HABERMAS, J. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalidade social*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. v. 1.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto-PT: Porto, 2000. p. 31-61.

KINCHELOE, J.L.; BERRY, K. S. *Pesquisa em Educação – conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAPASSADE, G. A multirreferencialidade como bricolagem. In: BARBOSA, J. G. (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 126-148.

LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e os ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-43, jan./jun. 2004. (Dossiê Michel Foucault).

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994. p. 35-84.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.

MACHADO, I. A. Controvérsias sobre a cientificidade da linguagem. *Líbero*, São Paulo, n. 22, p. 73-74, 2008.

_____. Texto como enunciação: a abordagem de Mikhail Bakhtin. *Língua e Literatura*, n. 22, p. 89-105, 1996.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; MENEZES, E. A. de O.; TERRIEN, J. A reflexividade como busca de sentidos e significados: contribuição na formação dos saberes docentes. *Revista Educação em Foco*, v. 18, n. 25, 2015.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. *Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 619-630, set./dez. 2013

PAVIANI, J. O ensaio como gênero textual. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, O ENSINO EM FOCO, 5., 2009, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: SIGET, 2009. Disponível em: <https://www.escrevendoofut_ensaio_como_genero_textual.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo horizonte: Autêntica, 2008.

SACRISTÁN, G. O que move a ação educativa?: a racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática, In: _____. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 17-69.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: _____. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: [s.n.], 2000. p. 13-26.

SHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

THERRIEN, J. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente: articulando didática e epistemologia da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: UECE, 2014.

VÁSQUÉZ, A. S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografia do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 33-72.