

Reflexão deflagrada por fotografias: o discurso justificador e as representações da formação profissional de professores¹

João A. TELLES
Universidade Estadual Paulista

Resumo: *Fundamentado em uma nova modalidade de pesquisa qualitativa – a Pesquisa Educacional com Base nas Artes, o presente artigo enfoca a reflexão compartilhada de professores deflagrada por 29 fotografias com cenas da vida escolar que foram dadas a cinco grupos de professores. A análise das transcrições do discurso reflexivo gravado em áudio foi realizada de duas perspectivas – análise da conversação e a teoria das representações sociais. Os resultados evidenciam justificativas argumentadoras dadas pelos professores participantes enquanto compartilhavam suas construções de significados ao observar as fotos. Tais justificativas, por sua vez, me levaram ao conhecimento situado usado pelos professores e às suas representações do ensino e do desenvolvimento profissional. Da perspectiva de uma nova abordagem ao estudo do conhecimento e do desenvolvimento profissional do professor, os resultados evidenciam a peculiaridade dos objetos de arte como deflagradores de reflexão compartilhada – os professores não se restringiram aos conteúdos das fotografias, mas os estenderam em direção a outras áreas de suas experiências pessoais e profissionais, tecendo e organizando os significados que foram proporcionados pela experiência estética gerada pelas fotografias.*

Palavras-chave: *reflexão de professores; discurso reflexivo; operadores argumentativos; pesquisa educacional com base nas artes.*

¹ Este artigo é resultado parcial de minha tese de Livre Docência – Pesquisa Educacional com Base nas Artes e Reflexão Compartilhada: por formas alternativas de representação da docência e do conhecimento dos professores, com auxílio da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo: 2002/07562-0) por meio de uma bolsa de pós-doutoramento, realizado na Université Charles-de-Gaulle, Lille III, França.

INTRODUÇÃO

A Pesquisa com Base nas Artes (Eisner,1991; Barone, 1995; Sarason, 1999; Denzin,1992; Telles, 2005) é um instrumento propício ao desenvolvimento de um trabalho emancipador no campo da educação de professores. Ela dá aos participantes a necessária liberdade de escolha de seus próprios caminhos de reflexão, por meio do compartilhamento de problemas e de idéias acerca do ofício de ensinar. Tais oportunidades reflexivas são empoderadoras. Permitem que os professores tomem a palavra para, em público, compartilharem suas representações eliciadas pelos objetos de arte. Não se trata, de acordo com Greene (1995), de fazer um uso utilitarista das Artes para realizar algum determinado trabalho pedagógico - a “Arte como segundo prato”, como diz Rolnik (2003). Trata-se, sim, de pôr em marcha um projeto de Educação Estética dos professores, o qual poderá trazer os benefícios e o nutrimento de um projeto educativo e transformador de professores em direção à reflexão, à imaginação, à expressividade, à apreciação das diferenças, à busca de significados no/do mundo e a um aprender a aprender (ver Greene, 2001).

A tese apresentada neste artigo é a de que a *Pesquisa Educacional com Base nas Artes* pode funcionar como recurso didático-metodológico de formação de professores de línguas. Isto porque esta modalidade de pesquisa qualitativa proporciona a produção de contextos interativos, facilitadores de reflexão compartilhada. Fundamento-me no argumento de que objetos de arte podem funcionar como dispositivos deflagradores de reflexão compartilhada entre professores, em particular objetos de arte que suscitem nesses docentes conceitos, emoções e sentimentos experimentados em múltiplos contextos educacionais (dentro e fora da instituição educacional).

O estudo aqui relatado enfoca a reflexão mediada por um educador de professores, durante a qual os docentes,

após verem várias de suas questões profissionais representadas em fotografias, começaram a expor os “danos” (Rancière, 1996) sociais de suas formações e os conflitos e dilemas da profissão. Nas oficinas reflexivas que foram realizadas com os professores-participantes, eles foram expostos a 29 fotografias de cenas escolares, previamente selecionadas, as quais abriram contextos individuais para produção de significados acerca das mesmas. Esses significados foram, então, compartilhados entre os docentes participantes da oficina por meio de uma conversa reflexiva mediada por um educador de professores.

Considereei a oficina de fotografias e a própria conversa reflexiva que nela ocorreu como *dispositivos deflagradores de reflexão*. Tal abordagem me parece produtora, porque, para Deleuze (1989), *dispositivos* são máquinas de “fazer ver” e “fazer falar” e esses dois objetos de arte podem ser considerados como *dispositivos*, segundo as concepções de Foucault e Deleuze (Foucault, 1987; Deleuze, 1989). Dependendo dos modos como esses dispositivos são agenciados, eles podem funcionar como geradores não somente de parcerias entre a universidade e as escolas, mas também de reflexão crítica compartilhada entre os educadores de professores e professores pré-serviço (baseados na universidade) e os professores-em-serviço, orientadores pedagógicos e administradores (baseados nas escolas).

Na primeira parte do artigo, apresento o arcabouço teórico da reflexão, da fotografia, da teoria das representações e dos operadores argumentativos; esses últimos utilizados na análise de meus dados como fundamentação para lidar com a concretude da linguagem utilizada durante as sessões reflexivas das oficinas de fotografias que realizei junto a professores do ensino fundamental francês (quinta a sétima série e *lycée*). Na segunda parte, apresento a fundamentação metodológica na qual me baseei para desenvolver o projeto – a Pesquisa Educacional com Base nas Artes, os procedimentos de coleta que definem o método utilizado, os

participantes e os princípios utilizados na análise dos dados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Reflexão deflagrada pelo objeto de arte: as oficinas de fotografias

Os dados deste estudo foram as transcrições das interações entre os professores ocorridas durante as conversas reflexivas deflagradas por 29 fotografias do álbum *Les doigts pleins d'encre* – Com os dedos sujos de tinta (Doisneau e Cavanna, 1989). Neste seu trabalho, o fotógrafo mostra, por meio das imagens captadas com sua máquina fotográfica, a vida das escolas dos anos 40 (ver fotos no Anexo). Considero apropriado acrescentar, aqui, algumas apreciações de Barthes (1984) acerca da fotografia para que o leitor obtenha uma idéia mais detalhada de seu funcionamento como instrumento eliciador das reflexões.

Para Barthes (1984, p.15), “perceber o significante fotográfico não é impossível (isso é feito por profissionais), mas exige um ato segundo de saber ou de reflexão”. Dentre os inúmeros atributos que Barthes aponta na fotografia, selecionei alguns que me auxiliaram na justificativa para o uso das mesmas como deflagradoras de reflexão compartilhada entre os meus professores-participantes.

O principal desses atributos é que a foto pode ser objeto de três práticas (ou três emoções, ou três intenções), como aponta o autor – *fazer, olhar e apoiar* (1984, p.20). Barthes utiliza os termos *operator*, *spectator* e *spectrum*, os quais *fazem, olham e apóiam*, respectivamente, as três práticas por ele apontadas. O *operator* é o fotógrafo, os *spectators* somos nós e o *spectrum* é o referente da fotografia (aquilo ou aquele que é fotografado).

Dessas apreciações de Barthes, o que é ressaltado como importante das três práticas para este trabalho de pesquisa é que, do *operator*, fica a emoção (a essência da “fotografia-segundo-o-fotógrafo”, ou seja “o que ele quer captar ou

surpreender” – o que o fotógrafo Doisneau desejou captar nas fotos acerca da vida nas escolas que utilizei com os professores). Do *spectator*, ficou-me suas *características de olhar, notar e pensar* – aquele que interroga (são os professores que participaram de meu estudo). Do *spectrum*, o significante da fotografia, aquilo que a põe em posição de existência, ficou-me o poder de atração que tal significante pode exercer sobre o *spectator* (aquele que a vê – os professores participantes) – atração exercida, segundo Barthes, em forma de aventura: “O princípio de aventura permite-me fazer a Fotografia existir. De modo inverso, sem aventura, nada de foto” (1984, p.36).

Para Barthes, a própria foto não é, em nada, animada. “Não acredito nas fotos ‘vivas’”, diz ele, “mas ela me anima: é o que toda aventura produz” (1984, p.37). Da relação entre o *spectator* e o *spectrum* surge o *punctum* – aquilo “que parte da cena [da foto] como uma flecha e vem me transpassar [...] o acaso que nela me punge (mas também me mortifica, me fere), [...] meu gozo, minha dor” (1984, p.46).

Tais práticas descritas por Barthes são visíveis nos depoimentos dos professores participantes deste estudo. Outros teóricos nos quais me baseei para utilizar as fotografias como dispositivos deflagradores de reflexão são Leite (1993), Aumont (1993) e Bauret (1992), os quais não são aqui descritos devido a restrições de espaço. Esses trabalhos teorizam a fotografia como instrumento representador e, o mais importante, como instrumento reflexivo, tal qual em Barthes (1984, p.62), quando diz: “No fundo, a fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa”.

O conceito de representação utilizado neste estudo

O conceito de representação social advém da Psicologia Social e surge a partir dos trabalhos de Serge Moscovici (2004) por meio da reformulação do conceito de representações coletivas de Durkheim (1898). Moscovici (1979) diz que

representação social é uma modalidade particular do conhecimento, cuja função é a elaboração dos comportamentos e a comunicação entre os indivíduos.

Farr (1983), estudando a teoria de Moscovici, afirma que, de uma perspectiva esquemática, as representações sociais aparecem quando os indivíduos debatem temas de interesse comum ou quando existe um eco dos acontecimentos selecionados como significativos ou dignos de interesse por aqueles que têm o controle dos meios de comunicação.

Uma definição de representação social é encontrada em Martinez (2002) quando cita Farr (1983). Para este último autor, representações sociais são:

Sistemas cognoscitivos com uma lógica e linguagem próprias. Não representam simplesmente “opiniões acerca de” ou “imagens de”, ou “atitudes em relação a”, mas “teorias ou redes de conhecimento”, com direitos próprios para o descobrimento e organização da realidade. São sistemas de valores, idéias e práticas que têm função dupla: a primeira é estabelecer uma ordem que permita os indivíduos se orientarem em um mundo material e social e dominá-lo; a segunda função é possibilitar a comunicação entre os membros de uma comunidade, proporcionando-lhes um código para o intercâmbio social e um código para nomear e classificar, sem ambigüidades, os diversos aspectos do mundo, de sua história individual e grupal. (Farr apud Martinez, 2002, p.6)

Para a pesquisadora francesa Denise Jodelet, uma das principais estudiosas do assunto, uma definição sintética de representação social seria “um modo de ver localmente compartilhado, em uma dada cultura e que liga um sujeito a um objeto” (1991, p.163). Para esta autora, em uma representação social, “as características do objeto são apropriadas pelo sujeito e posteriormente integradas e reconstruídas em virtude de suas próprias características. [...] a realidade objetiva não existe e toda realidade é representada em função das

características do sujeito e é esta realidade fabricada que se torna a própria realidade para o sujeito” (ibid).

Em *Les Représentations Sociales*, Jodelet (1991, p.36) afirma que a comunidade científica se debruça sobre as seguintes definições de representações sociais. Vejamos:

Trata-se de uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada e que tem uma visão prática e concorrente à construção de uma realidade comum e a um agrupamento social. Igualmente designada como “saber do senso comum” ou ainda “saber ingênuo”, “natural”, esta forma de conhecimento se distingue dos outros, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este último em razão de sua importância na vida social e da luz que lança sobre os processos cognitivos e as interações sociais.

Flament e Rouquette (2003, p.13), ao discutir as atuais abordagens às pesquisas das representações sociais, apresentam três definições dessas últimas. A primeira é descritiva:

De maneira geral, não técnica, uma representação social é um modo de ver determinado aspecto do mundo, modo este que se traduz a partir de um julgamento e de uma ação. Seja lá qual for a metodologia de estudo utilizada, tal modo de ver não pode ser suficientemente apreendido somente por um único indivíduo; ela requer um fato social.

A segunda definição é conceitual:

Pode-se dizer que uma representação social é um conjunto de conhecimentos, de atitudes e de crenças relativas a um dado objeto. Ela compreende, de fato, saberes, tomadas de posições, aplicações de valores, prescrições normativas, etc.

Por fim, a terceira definição é operacional e diz que uma representação social pode ser caracterizada como “[...] um conjunto de elementos cognitivos ligados por relações, sendo que tais elementos se encontram afirmados dentro de um determinado grupo”.

Curiosamente, Flament e Rouquette (2003) afirmam que cada uma das três definições acima pode corresponder a um ponto específico, a um modo de exposição e a um momento da pesquisa. Por exemplo, a pesquisa aplicada, preocupada com a identificação das representações com fins intervencionistas, poderá optar pela terceira definição, mais operacional. Entretanto, a mesma pesquisa poderá passar para as outras duas definições durante a coleta e análise dos dados.

Ainda no campo da pesquisa das representações sociais, no que tange às metodologias adotadas, Abric (2003) aponta para várias abordagens metodológicas aos estudos das representações sociais, desde as mais positivista-experimentais, utilizando triangulações, passando pelas cognitivas, utilizando cadeias de associações e esquemas cognitivos de base (Guimelli, 2003) a análises de variação de correspondências e variações de conteúdo e semelhanças (Deschamps, 2003; Bouriche, 2003).

O estudo de Freire e Lessa (2003), realizado no Brasil junto a professores de língua estrangeira da rede pública de ensino, aponta para alguns obstáculos metodológicos que as noções de social têm gerado. Um exemplo importante desses obstáculos é apontado pelas autoras, que se baseiam em Potter e Wetherell (1987) que dizem que “os estudos empíricos que procuram explicar as representações de um grupo social aparentemente bem definido e homogêneo levam à pressuposição de que as representações é que delimitam esses grupos sociais” (apud Freire e Lessa, 2003, p.172). Freire e Lessa (2003, p.172) dizem que tal percepção dá margem ao aparecimento de uma reciprocidade viciosa que conduz à identificação das representações sociais através da investiga-

ção dos grupos e a achar que tais representações definiriam esses grupos. Com Potter e Wetherell (1987), essas autoras alertam para o fato de que “um indivíduo não pertence, essencialmente, a um único grupo e que, portanto, compartilha representações com os vários grupos sociais em que se insere [ou transita]” (2003, p.173). Freire e Lessa adotam, assim, a noção de *repertórios interpretativos* para superar o que chamam de “fragilidade conceitual e metodológica nas representações sociais” (ibid). Tal noção afirma que *repertórios interpretativos* podem ser entendidos como

um léxico ou registro de termos e metáforas [...] sistemas de uso recorrente utilizados para caracterizar e avaliar ações, eventos e outros fenômenos. Um repertório [...] é constituído através de uma quantidade limitada de termos usados em construções estilísticas e gramaticais particulares. (Potter e Wetherell, apud Freire e Lessa, 2003, p.173)

Neste trabalho, adoto as definições descritiva, conceitual e operacional de *representações* propostas por Flament e Rouquette (2003) e acima descritas, assim como a noção de *repertórios interpretativos*, utilizada por Potter e Wetherell (1987) e Freire e Lessa (2003). Isto porque esses conceitos teóricos relativos às representações se encontram em sintonia com a abordagem reflexiva por mim proposta neste trabalho, que diz que

reflexão crítica compartilhada envolve interações entre pessoas empenhadas em identificar, questionar a veracidade e reformular seus quadros de referência (corpos de significados) e as estruturas de pressuposições que determinam suas maneiras de perceberem, pensarem, decidirem, sentirem e agirem sobre suas experiências; maneiras estas que são assimiladas culturalmente, ao invés de aprendidas de forma intencional. (Telles, 2005, p.1)

METODOLOGIA

A Pesquisa Educacional com Base nas Artes

O pioneiro a reivindicar o potencial das Artes para buscar instrumentos e formas alternativas de representação dos achados das pesquisas em Educação foi Elliot W. Eisner em seu livro *The Enlightened Eye* (1991). Para este educador de professores, as Artes têm uma longa tradição em descrever, interpretar e avaliar o mundo e dar forma à experiência. A proposta de Eisner de utilizar as Artes para melhor compreender as escolas e as salas de aula é ousada, já que, como afirma o autor, o que tem limitado as universidades e os acadêmicos de verem tal potencial é a concepção limitada e limitante do que seja conhecimento e do que seja saber (1991, p.2).

Partindo dos trabalhos de Eisner (1991), outros pesquisadores da educação têm implementado suas idéias iniciais. Sarason (1999), por exemplo, introduz a idéia de ensinar como arte performática, outros educadores de professores enfocam as metáforas utilizadas pelos professores como representações de suas experiências e conhecimento;² Diamond e Mullen (1999) introduzem novas formas de representação, tais como o texto-dividido (“split text”) e palimpsestos – textos nos quais são apresentadas, simultaneamente, as histórias dos participantes da pesquisa e, às margens ou em rodapé, os textos do pesquisador comentando as histórias dos participantes. Barone (1995), por sua vez, introduz a narrativa ficcional para dar acesso aos seus professores-leitores à experiência vicária através das artes. Eis como Denzin (1992, p.15) explica tal experiência:

² Ver Lakoff e Johnson (1980); Munby (1986); Carroll (1994); Bullough e Stokes (1994); Telles (1997, 1998, 1999, 2000).

Exemplos de experiências vicárias são encontrados nas artes. Por meio da forma artística de pesquisa conhecida como narrativas de histórias educacionais, o leitor pode experimentar, de forma vicária, um mundo virtual crível da escola ou sala de aula, habitado por pessoas que são as personagens virtuais da história. Este tipo de experiência estética pode ser suficientemente significativo a ponto de causar um questionamento das premissas fundamentais dos valores, assim como das bases ideológicas sobre as quais as decisões relativas à educação são tomadas.

No Brasil, a *Pesquisa Educacional com Base nas Artes* na educação dos nossos professores é ainda incipiente. Em publicações anteriores (Telles, 1997, 1998, 2000), tentei concretizar uma nova forma de representar o conhecimento obtido por meio de minhas pesquisas na área de desenvolvimento do professor de línguas estrangeiras, utilizando *videobiografia* – um gênero de escrita autobiográfica através de imagens, músicas e narrativas das vidas de minhas participantes. Damianovic (1999) utiliza textos autobiográficos, poesia e a fotografia para representar o seu desenvolvimento e processo reflexivo como professora. Melo (1999), Pires (1998), Motta (1997) e Dias (2001) utilizaram a narrativa de vida, metáforas e imagens para representar seus próprios processos reflexivos e construir contextos para a reflexão de suas professoras-participantes.

Por meio da utilização da fotografia como forma alternativa de representação do conhecimento obtido pela pesquisa, este artigo se constitui em mais uma contribuição aos estudos acerca do papel da Pesquisa com Base nas Artes no campo de Educação de Professores. As fotografias que foram utilizadas neste meu estudo se constituem, de certo modo, em pesquisa. O fotógrafo francês Robert Doisneau certamente realizou sua pesquisa no ambiente das escolas francesas para representá-lo por meio das fotografias em seu album *Les Doigts Pleins d'Encre* (Doisneau e Cavanna, 1989), algumas das quais utilizei com os professores deste estudo.

Acredito que, no processo de pesquisa descrito neste artigo, estive constantemente preocupado em promover a interação entre o objeto de arte, seu produtor e os professores por meio da reflexão compartilhada. É certo que, por se tratar de um estudo realizado no contexto educacional francês, como foi o caso da pesquisa aqui descrita, as oportunidades de interação entre os professores participantes e o produtor das fotografias se deram, única e exclusivamente, por meio das próprias fotografias elaboradas por Doisneau. Desse modo, este fotógrafo pode falar unicamente por meio de sua arte e não pode responder às recriações de significados dos professores franceses que foram realizadas a partir de suas fotografias. No entanto, acredito que, a partir de suas exposições às fotografias de Doisneau, os professores participantes puderam criar suas próprias experiências, realizando atos de abstração e extração daquilo que lhes pareceu significativo nas fotos observadas. Como afirma Dewey (1974, p.261),

para perceber, um espectador precisa criar sua própria experiência. E sua criação tem de incluir conexões comparáveis àquelas que o produtor original sentiu. Não são as mesmas, em qualquer sentido literal. Não obstante, com o espectador, assim como com o artista, tem de haver uma ordenação dos elementos do todo que é, quanto à forma, ainda que não quanto aos pormenores, a mesma do processo de organização que o criador da obra experimentou conscientemente. Sem um ato de recriação, o objeto não será percebido como obra de arte. O artista [Doisneau, no caso] selecionou, simplificou, clarificou, abreviou e condensou [suas experiências nas fotografias] de acordo com seu ponto de vista próprio e seu próprio interesse. Em ambos tem lugar um ato de abstração, isto é, de extração do que é significativo.

Procedimentos de coleta das conversas reflexivas por meio da Oficina de Fotografias

A Oficina de Fotografias foi ministrada a cada um dos cinco grupos de professores secundários franceses com os quais trabalhei, em dias e locais diferentes. As oficinas foram ministradas em sala de aula e tiveram duração de cerca de 60 a 90 minutos.

Procedimentos preliminares à coleta

Antes de iniciar a Oficina propriamente dita, adotei os seguintes procedimentos:

- Apresentei os objetivos e a síntese das atividades a serem realizadas com os professores participantes e bibliografia pertinente;
- Expliquei os procedimentos que tomaria para garantir a confidencialidade dos participantes da pesquisa e das instituições nas quais estavam inseridos (utilização de abreviações, local de armazenamento das fitas gravadas e pessoas que teriam acesso aos dados);
- Expliquei os procedimentos de coleta.

Procedimentos de coleta

- Afixei um pôster em uma parede próxima, com uma pergunta orientadora em um lugar visível, para que todos os participantes pudessem vê-la durante todo o tempo da Oficina. O pôster dizia:

O que dizem essas fotos, com relação à sua experiência escolar, aos seus professores, às suas maneiras de aprender, à sua formação acadêmica e profissional ou qualquer coisa que lhe venha à cabeça?

- Sobre uma mesa, longa e larga, coloquei cópias das 29 fotografias, por mim selecionadas do álbum *Les Doigs Pleins d'Encre*,³ do fotógrafo francês Robert Doisneau. O critério para a seleção das 29 fotos foi que todas elas deveriam conter elementos referentes à escola, ao ambiente e vida escolares. Cada uma das fotos recebeu um número de 1 a 29, para facilitar as referências durante a Oficina.

- Os professores observaram as fotos em silêncio, por cerca de 15 minutos, fazendo anotações acerca de suas impressões e respostas às fotos.

- Em seguida, todo o grupo de professores se sentou ao redor da mesa e convidei-os a se oferecerem para falar sobre suas impressões a respeito das fotos, com base nas anotações previamente feitas. A conversa reflexiva surgiu espontaneamente, à medida que os professores apresentavam os sentidos que haviam construído a partir das fotos. Quando todos haviam tido a oportunidade de apresentar seus significados individuais, coordenei um painel de discussão reflexiva acerca dos significados gerados. A duração desta fase foi livre, até o momento que os assuntos se esgotaram e ninguém mais teve nada a dizer.

- A conversa dos grupos foi gravada em áudio e posteriormente transcrita, produzindo um banco de transcrições de 54 páginas.

Procedimentos de análise dos dados

Muito próxima às abordagens analíticas aplicadas pelo programa de formação continuada coordenado por Celani (2003) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, este tipo de análise leva em conta a linguagem como prática discursiva e busca

³ “Dedos Sujos de Tinta”.

um padrão interacional [durante as Oficinas de Fotografias] em que professores e educadores-pesquisadores estejam envolvidos na construção de explicações e de compreensões para as possíveis contradições entre suas intenções e ações. O propósito da interação seria possibilitar que essas compreensões sejam trazidas para discussão, interpretadas pelo grupo, de forma que as condições contraditórias da ação que estivessem distorcidas pelo senso comum possam ser tematizadas, percebidas e (re)significadas. (Celani, 2003, p.25)

Como entendo que a reflexão se constitua por meio do uso social da linguagem, minha análise esteve calcada na concretude lingüística dos meus dados – as transcrições dos enunciados dos professores durante a conversa reflexiva.

Assim, em uma primeira abordagem às transcrições dos dados, utilizei o aplicativo WordSmith Tools (Scott, 1996) para obter uma lista de palavras-chave utilizadas durante as reflexões. Esta primeira abordagem foi de caráter lexical – dizia respeito às escolhas de certas palavras pelos professores. Pela lista de frequência de palavras fornecidas pelo aplicativo, pude obter um panorama geral dos possíveis temas escolhidos pelos professores ao refletirem acerca das fotografias.

Subseqüentemente, interessou-me verificar as construções de argumentações e justificativas dos professores franceses durante o discurso reflexivo. Por meio de suas argumentações e justificativas, acreditei poder acessar as naturezas, os tipos de conhecimentos e as representações que eram veiculadas por eles durante as reflexões. As informações obtidas a partir desta abordagem analítica poderiam me dar subsídios para verificar o papel do objeto de arte como deflagrador de reflexão, isto é, *de que modo(s) o objeto de arte constrói um contexto interacional entre os professores que é propício para o desenvolvimento da reflexão compartilhada.*

O operador argumentativo 'porque': justificação e causa

Há mais de vinte anos, Koch (1984, p.19) já apontava para as naturezas intencionais, argumentativas e ideológicas da linguagem. Dizia esta autora que:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo.

Minha análise enfoca o uso do operador argumentativo 'porque', acreditando que, primeiramente, ele possa ajudar-me a localizar as direções justificadoras que vão sendo construídas no (e pelo) discurso reflexivo dos professores que participaram do estudo. Acredito que, por meio de tal procedimento analítico, seja possível a obtenção não somente de uma visão parcial acerca do funcionamento do discurso reflexivo desses professores, como também ter acesso às diversas naturezas dos conhecimentos situados que compõem as representações desses professores franceses e que são veiculadas durante as reflexões compartilhadas.

Para Moura Neves (1999, p.801), a análise das construções complexas causais pode ser representada na análise das orações iniciadas pela conjunção 'porque': "Trabalho aqui **porque** quero".

Entretanto, o que mais me interessou como instrumento de aproximação às justificativas dadas pelos professores durante as reflexões compartilhadas foram as relações marcadas pelo uso do ‘porque’ que traziam julgamento ou crença do falante, isto é, existentes no domínio de suas representações (no “domínio epistêmico”, para Moura Neves, op.cit., p.804). Isto para que eu pudesse saber a natureza das justificativas ou causas dadas pelo professor, para que eu pudesse pensar acerca da origem teórica ou prática de suas representações implícitas nas justificativas. Ou, ainda, para verificar a própria representação de determinado aspecto da prática de ensino do professor-participante da reflexão compartilhada. Moura Neves (1999, p.805) fornece relações marcadas por conhecimento como, por exemplo:

Do leite devemos fazer uso abundante **porque**, além de ter efeito específico sobre o crescimento do organismo, é muito rico em cálcio.

Do corpo de dados que obtive, foi possível encontrar os exemplos:

(...) os alunos que estão entrando... é importante eles estudarem desde o início, **porque**, aliás, eles vão ser os futuros professores. (GP-1: 32-4)

O trabalho dessa natureza é super importante. E **por que** ele é importante? **Porque** ele quebra o jeito tradicional de se fazer reflexão dentro da universidade. (GP-3: 142-4)

Só que a gente também deve parar de... de ter uma posição tão defensiva dos filhos da gente **porque** você, como mãe, toma uma posição com o teu filho. (GIA-8-9: 475-7)

Eu vejo o trabalho deles e fico desesperada como professora, **porque** vi a representação do corpo pedagógico alienado, de professores que não sabem o que fazer perante uma sala de aula, de alunos que não têm compromisso com a educação. (GIA-5: 291-5)

Por fim, Moura Neves (1999, p.806) afirma que na relação causal há subespécies, como motivo, razão, justificativa etc.

Para localizar as direções argumentativas e as justificativas dos professores nas transcrições, procurei os marcadores discursivos “mas” e “porque”, respectivamente, marcando-os com cores diferentes nos textos das transcrições. Uma vez localizadas as argumentações e justificativas dos professores em meio à massa de enunciações das transcrições, comecei a refletir e produzir sentidos sobre tais argumentações e justificativas, tentando dar a elas uma certa organização e coerência. Todos esses passos se encontram sintetizados na Figura 1.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE	OBJETIVO
1. Transcrição dos dados	1. Obter um texto concreto das enunciações
2. Lista de palavras-chave	2. Obter uma idéia inicial a respeito das escolhas lexicais durante as reflexões
3. Seleção dos marcadores discursivos “mas” e “porque” nas transcrições	3. Instrumentos para localizar as argumentações e justificativas
4. Localização das argumentações e justificativas no texto	4. Localizar as direções argumentativas e justificativas durante o discurso reflexivo
5. Reflexão e produção de sentidos acerca das argumentações e justificativas	5. Verificar a natureza e conteúdo dos conhecimentos veiculados pelos professores durante as reflexões

Figura 1: Síntese dos procedimentos de análise dos dados franceses

Neste ponto, quero alertar o leitor que meu objetivo não é apresentar aqui um estudo dos dois marcadores discursivos acima citados. Alguns desses estudos poderão ser encontrados em Koch (1984, 2001), Marcuschi (2003) e Moura Neves (1999), por exemplo. Faço uso desses marcadores discursivos da *Análise da Conversação* porque, para mim, funcionaram

como instrumentos para localizar as direções argumentativas e justificativas que eram construídas pelos professores ao longo da reflexão. Eles me permitiram pontuar os trechos que me possibilitaram chegar aos meus objetivos da pesquisa, que são:

(a) apontar algumas características da reflexão compartilhada;

(b) descrever algumas representações dos professores trazidas para a reflexão, e

(c) verificar o funcionamento do objeto de arte como deflagrador de reflexão.

RESULTADOS

As justificativas segundo o ponto de vista da formação de profissional

Pelas justificativas dadas pelos professores participantes, foi possível traçar um perfil de suas representações, que estão relacionadas a dez campos de conhecimento: (1) formação (principalmente de valores, profissional, escolar), (2) identidade profissional, (3) tarefa realizada (a interpretação das fotos), (4) experiências pessoais e profissionais, (5) administração escolar e educacional, (6) contexto social, (7) instituição escolar, (8) pedagogia, (9) política educacional e (10) economia. Por questões de espaço, neste trabalho me restringirei à análise das representações referentes à formação profissional ou formação docente dos professores participantes. As análises referentes aos outros campos de conhecimento poderão ser encontradas em Telles (2005).

Um grupo que mais fez uso de suas representações acerca da formação profissional para construir suas justificativas foi o grupo de professores de ensino médio, seguido do grupo de professores de 5º a 8º séries e, por último, um grupo de professores aposentados.

A sala de aula como um lugar complexo e a preparação profissional

Pelas justificativas relacionadas à formação profissional que foram apresentadas pelos professores franceses, nada de muito novo se apresenta além do panorama que é freqüentemente relatado em muitos trabalhos acerca das representações de professores e a profissão docente no contexto brasileiro. As justificativas apresentadas mostraram que os professores franceses que participaram deste estudo vêem a sala de aula como um lugar complexo, isto é, pleno de questões complicadas que se imbricam nos níveis de desenvolvimento humano, psicológico, intelectual e social das inter-relações aluno-professor, aluno-aluno, aluno-família, etc. Para se transitar nesta sala de aula, deve-se ter a preparação profissional necessária para lidar com as complexidades a ela inerentes.

Quando perguntei a uma jovem professora que estava se iniciando no magistério naquele ano se sua formação universitária lhe havia dado a competência necessária para lidar com os problemas psico-sociais e socioeconômicos de seus alunos, ela me respondeu o seguinte:

J: Em relação às suas formações como professores, vocês se sentiam competentes para trabalhar com problemas desta ordem?

F: Não, honestamente, não. Na verdade, pessoalmente, minha formação no Instituto de Formação de Mestres foi muito boa no que tange à utilização de imagens, vídeo, em sala de aula. Eu estou OK. Aprender a lidar com um equipamento de vídeo, fazer edições – perfeito. Em se tratando como utilizar transparências – super legal. Programar um curso apropriado para os alunos que vão acompanhar – perfeito. Mas, adaptar-me a alunos que trazem problemas, sejam de ordem psicológica, social ou familiar, etc., nisso eu sou um zero à esquerda, sem brincadeira. Talvez eu seja uma megera, mas é verdade. [CA1-2GRIII: 459-69]⁴

A representação que a professora traz da formação que lhe foi dada pelo Instituto de Formação de Mestres é que a mesma permaneceu, portanto, em nível essencialmente técnico e não lhe fornece competências para lidar com a tal complexidade da sala de aula.

Ainda em relação às representações da relação entre a sala de aula como um lugar complexo e a preparação profissional, uma outra professora questiona o funcionamento do concurso que credencia os professores a darem aula no sistema público de ensino – o CAPES.⁵

F3: Mas, o perigo é também, acho eu, de passar um concurso que é, de qualquer maneira, uma competição. Então, chegar à frente dos alunos com um saber que é reconhecido, hein (...) e aí, não se é, não estão preocupados em saber se a pessoa gosta ou não de ensinar e acho que aí tem uma diferença. Tenho a impressão que há muitas pessoas que não passam no CAPES e que seriam professores muito bons, há gente que tem erudição, mas que não é feita para ensinar. Acho mesmo que se aprende a ensinar, ensinando. [CA1-2GRIII: 493-500]⁶

⁴ J: Avec votre formation comme professeur, vous vous sentiez capable de travailler avec un problème comme ça?

F: Non, honnêtement non. Enfin personnellement, ma formation IUFM a été très bien pour l'utilisation de l'image, la vidéo en classe, je suis au point; utiliser un magnétoscope, faire des montages: parfait, utiliser des transparents: nickel, faire un cours correct pour des élèves qui vont suivre: parfait, mais m'adapter à des élèves qui ont des problèmes que ce soit d'ordres psychologiques, sociaux, familiaux, etc, ça: zéro, rien, c'est pas une blague, je suis peut-être très méchante mais c'est vrai.

⁵ Se pronuncia "capês", em francês, referindo-se ao exame de credenciamento pelo qual os professores franceses devem passar após sua formação universitária e seus cursos nos Institutos de Formação de Mestres.

⁶ F3: Mais le danger, c'est aussi, je pense, de passer un concours qui est quand même, des compétitions, donc d'arriver devant les élèves avec un savoir qui est reconnu hein, (...) et pourtant on n'est pas, on veut pas savoir si on aime enseigner, et je pense qu'il y a une différence. Il me semble qu'il y a un certain nombre de gens qui échouent au CAPES et

A representação que a professora traz deste concurso de entrada para o magistério nas escolas francesas é que o mesmo seleciona os professores somente no nível técnico do conhecimento (da “racionalidade técnica”, da qual tanto fala Schön, 1983). Para ela, o CAPES não leva em conta a aptidão dos candidatos para exercerem o magistério. Em sua representação do exercício da profissão docente, a professora argumenta que erudição não é o único critério que deva ser levado em conta, mas também a aptidão, já que há vários professores que não dispõem de tanta sapiência, mas não deixam de ser bons professores e é a sala de aula que dará a eles a competência no ensino.

Os Institutos de Formação de Mestres e o estágio supervisionado

Alguns professores de quinta a oitava séries recebiam estagiários dos Institutos de Formação de Mestres dentro de suas salas de aulas para estágios supervisionados. A supervisão desses estagiários fica a cargo de alguns desses professores que são credenciados pelos Institutos. Segundo algumas justificativas desses professores credenciados, é possível inferir que os Institutos de Formação de Mestres franceses, assim como os Departamentos de Educação das universidades francesas, têm a função de ‘fazer passar’ o conhecimento local legitimado, ou a teoria codificada nos livros para a prática nas escolas. Do ponto de vista da professora participante, a seguir, os estágios nos *lycées* ou *colléges* são vistos por esses professores credenciados como sendo mais práticos e funcionam como um mecanismo confirmador das teorias obtidas nas universidades e institutos de formação:

qui seraient de très bons enseignants, il y a des gens qui ont l'érudition mais qui sont pas faits pour enseigner. Je pense vraiment qu'enseigner, ça s'apprend sur le tas.

Normalmente recebo estagiários dos Institutos de Formação de Mestres (...) e é interessante porque a prática do cotidiano confirma aquilo que foi dito teoricamente no Instituto de Formação de Mestres ou confirma... [CA4GRIV: 683-8]⁷

Também do ponto de vista da formação profissional, é possível obter, por meio das justificativas apresentadas, informações sobre as representações que os professores responsáveis pelo estágio supervisionado trazem a respeito:

- (a) dos alunos dos Institutos de Formação de Mestres,
- (b) da relação entre a prática e teoria,
- (c) dos educadores de professores baseados nesses Institutos,
- (d) do sistema de avaliação e seleção desses institutos e, por fim,
- (e) da relação entre os formadores de professores dos Institutos de Formação de Mestres e os docentes credenciados a receberem os estagiários nas escolas.

A representação da relação entre teoria e prática parece ser, como sempre (e em quase todos os contextos educacionais do mundo), a mais tradicional e dicotômica possível, de acordo com o último excerto, acima. A representação que a professora responsável pelo estágio tem do mesmo é que ele funciona como um instrumento de mera 'confirmação' da teoria sobre a prática (e aí se vê a supremacia da primeira sobre a segunda, pelo menos em nível da formação inicial francesa). Teoria e prática parecem ser representadas por meio de dicotomias, como compartimentos ou momentos estanques da profissão docente.

⁷ (...) moi je reçois régulièrement des stagiaires d'IUFM(...) et là c'est intéressant parce qu'il y a la confrontation entre la théorie et la pratique. Alors c'est tout à fait intéressant, **parce que** les jeunes personnes que nous recevons qui sont motivées et très charmantes (...) alors où la pratique au quotidien confirme ce qui a été dit théoriquement à l'IUFM ou l'affirme.

Segundo as representações dos professores responsáveis pelos estágios, não é necessário que os educadores de professores tenham uma vasta experiência profissional nas escolas secundárias para darem aulas nos Institutos de Formação de Mestres. Para a professora F (responsável por estagiários), o sistema de seleção (o concurso CAPES) e o nível dos estagiários são precários e tais características do sistema francês de formação de professores a surpreendem:

J: Para ser um professor do Instituto de Formação de Mestres, exige-se muita experiência em escolas secundárias?

H: Não necessariamente...

F: Não, porque quando a gente vê como o pessoal é, entre aspas, 'aprovado', é de se causar espanto (...) porque todos os anos recebemos... [CA4GRIV: 761-9]⁸

Abaixo, a justificativa do professor H (também responsável por estagiários) mostra a relação profissional entre os professores e os educadores de professores dos Institutos de Formação de Mestres – uma relação de desigualdade e de exercício de poder desses últimos, já que estes pertencem a um nível universitário considerado 'superior'.

J: [eu para os professores responsáveis pelos estágios] Eu acredito que pela experiência de vocês (...) vocês possam ensinar em um Instituto de Formação de Mestres...

H: Eles nos têm rejeitado... a tal desigualdade dos dias de hoje está aí porque nós não temos o nível universitário que eles têm...

⁸ J: Pour être un professeur d'IUFM, il faut avoir beaucoup d'expériences au lycée (...)

H: pas nécessairement

F: Non, parce que quand on voit comme on est entre guillemets recrutés, moi ça me laisse pantoise, parce que tous les ans on reçoit...

J:(...)os grupos de professores dos Institutos têm muito poder...

H: Eles têm muito poder sobre nós para bloquear, impedir qualquer coisa... [CA4GRIV: 757-66]⁹

A justificativa dada pela professora F (responsável por estagiários em suas aulas) nos fornece a representação de rigor que ela tem de seu trabalho como supervisora de estágios, dos problemas do sistema organizador dos mesmos (rotina e muitos professores em uma mesma escola) e a importância da qualificação e titulação no sistema de formação inicial dos professores:

F: Aqui o JP tem razão, veja o meu exemplo: há dez anos sou responsável pelos estágios supervisionados. Chega uma hora que satura. No início é bom, porque isso te obriga a ter um rigor permanente, quer dizer, não se trata de dar um mau exemplo, então isso dá um certo rigor à coisa. Mas, depois de algum tempo a coisa fica chata, principalmente porque, de vez em quando, temos uns dez professores de francês, e isso vira rotina e aí você (o professor JP) tem razão – eles começam a olhar as nossas qualificações, os nossos títulos. [CA4GRIV: 784-92]

(...) Para o Instituto de Formação de Mestres de Lille, tem-se a impressão de que eles têm problemas de pessoal porque se eles estão sempre pedindo a participação das mesmas pessoas, é porque tem gente que não quer saber desse assunto [orientar o estágio de observação dos futuros professores]. [CA4GRIV: 801-4]¹⁰

⁹ J: Je pense que par votre expérience (...) je pense que vous pouvez enseigner par exemple en IUFM...

H: Ils n'ont pas voulu de nous, elle est là aussi l'inégalité actuelle, parce que nous ne sommes pas de leur niveau universitaire..

J:(...)les groupes de professeurs des IUFM ont beaucoup de pouvoir...

H: Chez nous ils ont beaucoup de pouvoir pour bloquer, empêcher quelque chose...

A professora acima tem a preocupação em não dar ‘mau exemplo’ aos professores em formação e representa os estágios como deficientes. Suas justificativas para tal deficiência são: os Institutos de Formação de Mestres estão sempre requisitando os mesmos professores-supervisores de estágio e o número de professores-estagiários dentro das mesmas salas é grande.

A valorização da prática

Ainda tratando das representações dos participantes quanto à formação profissional por meio das justificativas por eles fornecidas ao longo das conversas reflexivas, temos a valorização da prática por meio do fazer pedagógico. Ao traçar uma crítica acerca de abordagens recentes de formação de professores quanto aos métodos de alfabetização e de ensino da escrita, o professor aposentado H (que também deu aulas nas antigas Écoles Normales¹¹ por longos anos), ressalta a importância de se ensinar o ‘como fazer’ na formação do professor.

¹⁰ F: Et ici JP. a raison, bon je prends mon exemple pendant dix ans j’étais chargée de m’occuper de stagiaires sur le terrain, il arrive moment quand même où on commence à en avoir assez. Au départ c’est bien parce que ça vous oblige à avoir en permanence de la rigueur, c’est à dire, il ne s’agit pas de donner un mauvais exemple donc ça donne de la rigueur. Mais au bout d’un moment on en a assez, surtout que ici il y a quand même dix profs de français, ça tombe toujours sur les mêmes, et là tu as raison c’est parce qu’on regarde notre titre.
(...)Et pour l’IUFM de Lille, on a l’impression qu’ils ont des problèmes de recrutement parce que s’ils demandent toujours la participation des mêmes c’est qu’il y en a qui veulent pas le faire (...)

¹¹ Posteriormente substituídas pelos IUFM – Institutes de Formations de Maîtres (Institutos de Formação de Mestres), após a reforma do sistema educacional francês, em 1968.

H: (...) e pouco importava a maneira pela qual se escrevia no momento que a letra era grafada [pelo aluno] ; isso, eu acredito, foi uma grande etapa da reflexão, boa ou má, foi isso que fez com que muitos alunos mantivessem as dificuldades para escrever, porque não se mostrava como fazer. [CA3GRVI: 256-60]¹²

Este ex-professor das Écoles Normales traz, portanto, uma representação da prática pedagógica que valoriza o “mostrar como fazer” aos novos professores. Para ele, o fato de os professores não procederem deste modo levaram os alunos a manterem suas dificuldades para escrever. A representação do professor acerca desta prática pedagógica aponta, portanto, para uma falha na formação dos novos professores, os quais (acredita ele) não deveriam ignorar, mas “mostrar” ao aluno como grafar uma letra, auxiliando-os a superar as dificuldades.

Identificação com a profissão e com certos professores



¹² F2 : (...) et peu importait la façon dont on écrivait du moment que la lettre était formée, ça , je crois que ça a été une grande, une étape dans la réflexion, bonne ou mauvaise, ce qui fait que beaucoup d'enfants ont gardé des difficultés d'écriture parce que(..)et on montrait pas comment faire.

No que diz respeito às suas identificações com a profissão docente, ao construírem suas justificativas ao longo das conversas reflexivas, os professores também utilizaram representações que parecem oriundas de suas experiências como alunos e como professores, como no exemplo do excerto, abaixo.

H: (...) há uma professora que, de início, eu já gosto, porque é o aluno que trabalha, é o aluno que trabalha. Ela simplesmente observa se ele faz corretamente aquilo que tem que fazer. [CAEGRV: 190-3]¹³

No excerto de um professor aposentado, acima, notamos sua admiração dirigida à professora da foto. Sua justificativa seguida do 'porque' demonstra a valorização que ele dá à experiência do aluno no processo de aprendizagem. Para ele, o mestre deve deixar o aluno 'trabalhar' (fazer, experimentar). Ele deve, também, observar o aprendiz em seu processo de aprendizagem. Para este professor aposentado, tal procedimento se constitui em um valor pedagógico e, por isso, a identificação com a professora da foto ("... uma professora que, de início, eu já gosto porque...").

O processo de formação profissional

Concluindo a análise das justificativas fornecidas pelos professores, as quais nos forneceram acesso às suas representações acerca da formação profissional, temos a questão dos esforços dos professores direcionados a suas formações. No excerto abaixo, a professora faz quatro justificativas acerca de seu processo de formação profissional: a primeira enfoca o tempo de sua formação, a segunda seu esforço para cumpri-la e as duas últimas, sua trajetória profissional.

¹³ (...) il y a une maîtresse, qui d'ailleurs, j'aime bien parce que c'est l'élève qui travaille, c'est le garçon qui travaille, elle regarde simplement s'il fait bien ce qu'il doit faire.

F2: (...) Essa experiência foi muito positiva. Jamais me arrependi de uma só semana de formação em Toulouse. Por que? Porque eu não tive nada mais que quatro [semanas] em Toulouse: três em estabelecimento e uma ou duas em Dijon. Então, viajar por um ano foi suficiente porque eu saía de Lille, ia para Toulouse uma semana e voltava. E era cansativo porque se tratava de uma mudança de profissão, porque antes eu era comerciária e virei sócio-cultural do dia para a noite, essa, então, foi essa a grande diferença. [CA1-2GRIII: 549-57]¹⁴

Para ela, não foi tão importante o tempo de formação, mas sua intensidade e esforço pessoal ao empreender as viagens longas e cansativas para realizar uma transformação em sua vida profissional e cursar um programa de formação continuada de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, os enunciados argumentativos durante uma reflexão compartilhada levada a cabo entre professores secundários franceses, a partir de fotografias de escolas, mostraram-se repletos de atos de justificação – alguns deles fornecidos de forma espontânea pelos professores, outros requisitados, ou pelas colegas participantes da conversa reflexiva, ou por mim, o mediador das Oficinas de Fotografias. Dentre esses atos espontâneos de justificação, foi possível isolar as representações que os professores franceses traziam acerca de suas formações profissionais nos Institutos de Formação de Mestres franceses.

¹⁴ F2: (...) je n'ai jamais eu un seul regret d'une seule semaine de formation à Toulouse, pourquoi; parce que j'en avais que, je crois, 4 à Toulouse, 3 en établissement et une ou deux à Dijon. Donc étalées sur un an c'était suffisant. Parce que je parlais de Lille, j'allais à Toulouse une semaine j'en revenais. Et c'était assez condensé, alors que c'était un changement de profession, parce que j'étais commerciale avant et que je me retrouvais socioculturelle du jour au lendemain, donc c'était le grand écart.

A análise do uso do operador argumentativo 'porque' nos discursos dos professores pode dar acesso a suas justificativas, aos temas e/ou campos do conhecimento e experiências que eles utilizaram para justificar proposições por eles colocadas ao longo da conversa reflexiva e às representações e repertórios interpretativos utilizados para construir tais justificativas.

Do ponto de vista funcional, a utilização do 'porque' mostrou ter uma função predominantemente justificadora, além de argumentativa. É certo que, ao construírem suas justificativas, os professores visam à argumentação. Aqui, levo em conta o pressuposto de Koch (1984, p.19) de que "a interação social por intermédio da língua caracteriza-se fundamentalmente pela argumentatividade". Em suma, trata-se de justificar-se para argumentar.

Sendo assim, a análise do uso do operador argumentativo 'porque' realizada neste estudo mostrou que os professores se preocuparam em justificar as proposições que construíam e colocavam aos colegas, durante o discurso reflexivo deflagrado pelas fotografias. Para isso, por meio de negociações entre os participantes e com o intuito de fazer o outro colega-professor compreender as razões do que diziam durante a interação reflexiva, eles fizeram uso do conhecimento pessoal prático (Clandinin e Connelly, 1995, 2000). Corroborando Celani e Magalhães (2002, p.321), são vários os excertos nos quais podemos perceber os professores compartilhando suas significações, expectativas, intenções, valores e crenças referentes às (a) suas teorias do mundo físico; (b) normas, valores e símbolos do mundo social em que vivem; e (c) suas expectativas sobre si mesmo, como atores, em um contexto específico.

Seriam as reflexões deste estudo diferentes se não fossem feitas por meio da fotografia? Acredito que sim. Diferentemente das reflexões deflagradas a partir de textos escritos em periódicos científicos ou revistas especializadas, voltadas para a educação de professores, por exemplo, como

objeto de arte, a fotografia proporcionou um acesso ao inefável de suas experiências educacionais e profissionais, um acesso à experiência estética, nos termos de Dewey (1974). Os três excertos abaixo ilustram esta relação estética entre os participantes e o objeto de arte utilizado:

Quando se vai ao redor da mesa [sobre a qual estavam as fotos], na verdade, somos já tocados pela emoção, porque essas fotos são plasticamente belas, esteticamente muito belas, trata-se de Doisneau (...) que fala, que sempre soube apreender o instantâneo, o pequeno detalhe revelador de comportamentos (...), onde se tem, ao mesmo tempo em que se olha para essas imagens, essas fotografias, uma reativação de imagens pessoais, do vivido [CA4GRIV: 68-75]¹⁵

F: Tenho a impressão que esta foto é muito poética porque a criança está, talvez, em situação de punição e, ao mesmo tempo, há qualquer coisa de sonho, de poesia... [CA4GRIV: 192-4]¹⁶

(...) a gente tem um quadro aí que a gente já conhece, as pessoas se identificam imediatamente quando vêem certas cenas e se emocionam porque é verdade, porque é real, está muito próximo à pele de todo mundo, de todo professor. [DP: 152-5]

Santagada (2004, p.6) toma a experiência estética promovida por espetáculos teatrais (acredito que, também, promovida pelas fotografias, pelo modo como elas foram utiliza-

¹⁵ Quand on fait ce tour de table, en fait, on est déjà saisi par l'émotion, parce qu'en fait ces photos sont plastiquement très belles, esthétiquement très belles, c'est Doisneau (...) qui parle, qui a toujours su saisir l'instantané, le petit détail révélateur des comportements (...) Où on a, à la fois, en regardant ces images, ces photos, une réactivation d'images personnelles, de vécu.

¹⁶ F: Moi je trouve que cette photo elle est très poétique parce que l'enfant il est peut-être en situation de sanction, et en même temps il y a quelque chose de rêverie, de poésie...

das neste estudo – por meio de Oficinas de Fotografias), “como um tipo de desafio lançado aos espectadores, o qual está inerentemente vinculado ao contexto cultural no qual circulam os bens simbólicos restantes e a natureza coletiva da vivência na sala de espetáculos [ou nas salas onde ocorreram as Oficinas de Fotografias]”.

Considerada de tal ponto de vista da experiência estética, acredito que a Pesquisa Educacional com Base nas Artes realizada neste estudo colocou diferentes tipos de ‘desafios’ frente aos professores-participantes. Tais desafios apresentaram condições que dependeram (não exclusivamente) de suas sensibilidades e de suas histórias de vida, as quais, provavelmente, puderam ser afetadas de acordo com os múltiplos modos pelos quais os participantes experienciaram as fotografias e a reflexão compartilhada. Acredito que a Pesquisa Educacional com Base nas Artes e as reflexões compartilhadas também forneceram aos participantes o contexto interativo, social e profissional apropriado para que eles pudessem se entender, durante as reflexões compartilhadas, a respeito de “eventos objetivos” (olhar as fotos), os quais lhes causaram, “impressões particulares em seus mundos íntimos” (Santanaga, 2004, p.6). Em tal processo de entendimento, os participantes tentaram superar os desafios lançados pela fotografia, funcionando como dispositivos deflagradores de reflexão.

Santagada me dá subsídios para posicionar a própria reflexão compartilhada como um meio pelo qual a experiência estética é concretizada, já que tal reflexão se deu essencialmente por meio da palavra (as interações verbais por meio das conversas reflexivas), pelo menos no estudo aqui relatado. Para Santanaga (2004, p.6), a experiência estética

se concretiza por meios verbais. A superação dos desafios lançados por um espetáculo [ou pelas Oficinas de Fotografias] não é uma experiência inefável, mas que pode ser descrita por meio dos jogos lingüísticos [as conversas

reflexivas], nos quais os participantes intervêm com o intuito de atingirem compreensões de um evento objetivo [olhar as fotos] que lhes tenham causado impressões particulares no mundo íntimo de cada uma deles. Acha-mos que esses jogos lingüísticos [durante a reflexão compartilhada e as oficinas de fotografias, no caso] sejam a concretização de uma experiência estética que um espectador [ou admirador de uma fotografia] efetua com base em sua vivência de observação de uma determinada foto].

Nos casos específicos das reflexões deflagradas pela fotografia (aqui considerada como dispositivo deflagrador de reflexão), ambos provocaram processos de produção de significados de modo individual em uma primeira instância; isto é, cada professor teve um (certo) espaço para refletir sobre o que viu (reflexão sobre a ação, aos moldes de Schön, 1983) e produzir seus próprios sentidos àquilo que lhe foi apresentado. No entanto, se tais significados foram ou não submetidos a um escrutínio crítico pelo participante da pesquisa não é possível saber, pelo menos até o momento em que ele os exteriorize a outrem, por meio da reflexão compartilhada. Acredito que este modo individual de reflexão, o qual me pareceu tão criticado por Pimenta (2002) quando trata do trabalho de Schön (1983), é o primeiro passo reflexivo que se inicia no âmbito da pessoa.

No entanto, se essas produções individuais de significados permanecerem meramente no âmbito da pessoa, corre-se o risco de eles serem legitimados, propagados e até perpetuados sem o exame atento (ou um escrutínio) de seus pressupostos e das ideologias que a eles vêm associadas. Na verdade, ninguém constrói significados do vácuo – eles são reflexos das experiências do indivíduo e das ideologias existentes no campo social no qual se dá o processo reflexivo.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.C. *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2003.

AUMONT, J. *A imagem*. Campinas: Papirus, 1993.

BARONE, T. The purposes of arts-based educational research. *International journal of educational research*, v.23, n.2, p.169-180, 1995.

BARTHES, R. *A câmera clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAURET, G. *Approches de la photographie*. Paris: Éditions Nathan, 1992.

CELANI, M.A.A.; MAGALHÃES, M.C.C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C. (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CELANI, M.A.A. *Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, M.F. *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers' College Press, 1995.

_____. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

DAMIANOVIC, M.C.C.C.L. *Caminhando, buscando e tecendo significados de vida e educação*. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

DELEUZE, G. Qu'est-ce qu'un dispositif? *Michel Foucault Philosophie*. Rencontre Internationale. Paris, 9,10, 11 janvier, 1988. Paris: Seuil, 1989.

DENZIN, N.K. The many faces of emotionality. In: ELLIS, C.; FLAHERTY, M.G. (Ed.) *Investigating subjectivity*. Newbury Park, CA: Sage, 1992.

DEWEY, J. *A arte como experiência*. (1934). São Paulo: Abril, 1974.

DIAMOND, C.T.P.; MULLEN, C.A. *The postmodern educator: arts-based inquiries and teacher development*. New York: Peter Lang, 1999.

DIAS, L.C.F. *A construção da(s) subjetividade(s) de professoras de línguas estrangeiras: histórias de professores, discursos e reflexão crítica*. 2001. Dissertação (Mestrado), UNESP - Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2001.

DOISNEAU, R.; CAVANNA, F. *Les doigts pleins d'encre*. Paris: Editions Hoëbeke, 1989.

EISNER, E.W. *The enlightened eye*. New York: Macmillan Publishing Company, 1991.

FARR, R.M. Escuelas europeas de Psicología Social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, XLV (XLV), Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, p.641-657, 1983.

FLAMENT, C.; ROUQUETTE, M.L. *Anatomie des idées ordinaires: comment étudier les représentations sociales*. Paris: Armand Colin, 2003.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, M.M.; LESSA, A.B.C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

GREENE, M. *Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

_____. *Variations on a Blue Guitar: the Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. New York: Teachers College Press, 2001.

JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

KOCH, I.G.V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001.

LEITE, M.M. *Retratos de família*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

MELO, D.M. *Viajando por um ser chamado professor*. 1999. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOTTA, L.M.V.M. *Reflexão e conscientização para o uso de estratégias de aprendizagem: dois momentos no desenvolvimento do professor*. 1997. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

MOURA NEVES, M.H. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, E.A. *De mapas e posturas críticas: histórias das reflexões entre uma professora e sua coordenadora*. 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

POTTER, J.; WETHERELL, M. *Discourse and Social Psychology: beyond attitudes and behavior*. London: Sage, 1987.

ROLNIK, S. A Cafetinagem da criação. *Folha de São Paulo*: São Paulo, p.3, 2 de fevereiro, 2003.

SANTAGADA, M.A. *La recepcion teatral entre la experiencia estetica y la accion ritual*. Tese (Doctorat sur mesure em theatrologie), Université Laval, 2004.

SARASON, S.B. *Teaching as a performing art*. New York: Teachers College Press, 1999.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. Basic Books, Inc., 1983.

SCOTT, M. *WordSmith tools*, Oxford: Oxford University Press, 1996.

TELLES, J.A. Metaphors as coalescences of teachers' beliefs of language, their students and language teaching. *Letras*, v.16, n.1, p.86-115, 1997.

_____. *Brincando com Rosa: uma professora busca o valor da palavra*. Videobiografia. Videoteca da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, 1998.

_____. *Narrativas: histórias sobre o desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras*. Videobiografia. Videoteca da UNESP - Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis, SP, 2000.

_____. *Pesquisa Educacional com Base nas Artes e Reflexão Compartilhada: por formas alternativas de representação da docência e do conhecimento dos professores*. 2005. Tese (Livre-Docência em Educação), UNESP - Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2005.

Anexo

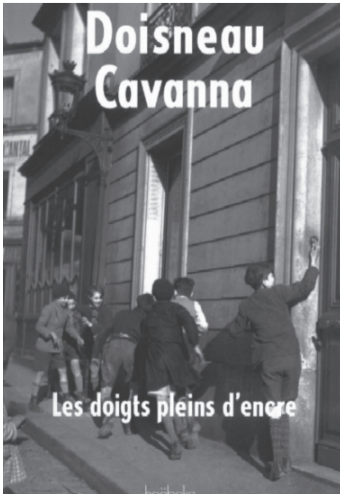


Foto 1



Foto 2



Foto 4



Foto 3



Foto 5



Foto 6

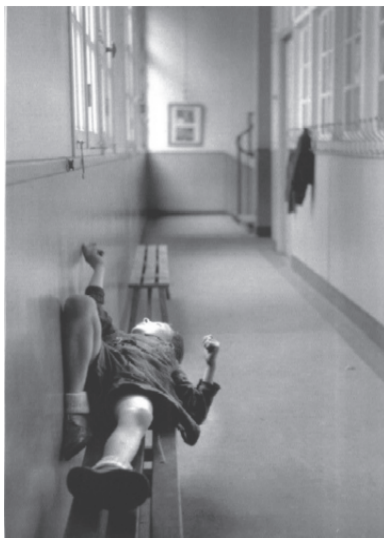


Foto 7



Foto 8



Foto 9

Anexo



Foto 10



Foto 11



Foto 12



Foto 13



Foto 14



Foto 15



Foto 16



Foto 17



Foto 18

Anexo



Foto 19

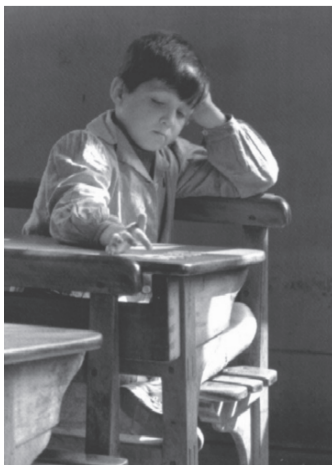


Foto 20



Foto 21



Foto 22



Foto 23



Foto 24



Foto 25



Foto 26



Foto 27



Foto 28



Foto 29

[Recebido em julho de 2006
e aceito para publicação em novembro de 2006]

Title: *Reflection triggered by photographs: teachers' justifying discourse and the representation of professional development*

Abstract: *Grounded on a new mode of qualitative inquiry – Arts Based Educational Research, this paper focuses on teachers' shared reflection as triggered by 29 photographs that showed scenes of school life and that were given to five groups of teachers. The analysis of the transcriptions of the audio-recorded reflective discourse was approached from two theoretical perspectives – conversational analysis and social representation theory. The results show argumentative justifications given by the participant teachers as they shared their meaning construction while observing the photographs. These justifications, in turn, led me to the local knowledge used by teachers and to their social representations of teaching and of professional development. In addition, from the perspective of a new approach to the study of teachers' professional knowledge and development, the results show the peculiarity of art objects functioning as a trigger of reflective conversation – teachers did not stick to the contents of the photographs, but expanded them towards other areas of their personal and professional experiences, weaving and organizing meanings offered by the aesthetic experience of photograph gazing.*

Key-words: *teacher reflection; reflective discourse; argument markers; arts-based educational research.*