

Imagens de trabalho em sala de aula com professores iniciantes

Autoras:
Elaine Munthe
Sissel Østrem

Revisão técnica:
Marta Nörnberg

Tradução:
Paul Tornquist

Resumo

Neste artigo abordaremos dois tipos de imagens. Primeiro, faremos algumas análises sobre interações em sala de aula e sobre o ensino, com base em registros de vídeos filmados em sala de aula. Depois, apresentaremos também as imagens que os professores utilizam a respeito de sua própria prática de ensino, relacionando as mesmas com as imagens em vídeo. Este trabalho, portanto, insere-se no campo da pesquisa baseada em imagens (BANKS, 1995; LOMAX e CASEY, 1998; PROSSER, 1998).

Palavras-chave: professores iniciantes; prática de ensino; pesquisa em imagens.

Images of novice teachers' classroom work

Abstract

In this article, we will be concerned with two types of images. First, we will present analyses of classroom interaction and teaching based on video film recordings, and afterwards we will also present images that student teachers use about their teaching and look at this in relation to the video images of their teaching. This article can be therefore be regarded as being within the field of image-based research (BANKS, 1995; LOMAX and CASEY, 1998; PROSSER, 1998).

Keywords: Novice teachers; teaching; image-based research.

Pesquisa baseada em imagens

Na pesquisa baseada em imagens, a análise de filmes não é considerada equivalente à observação direta em sala de aula. Uma distinção fundamental entre as duas pode ser feita a partir de uma definição de imagem muito utilizada: Uma imagem é uma visão que foi recriada ou reproduzida. É uma manifestação, ou um conjunto de manifestações, que foi retirada do espaço e do tempo no qual ela manifestou-se em primeiro lugar e que foi preservada por alguns momentos ou por alguns séculos (BERGER, BLOMBERG, FOX, DIBB e HOLLIS, 1974, p. 9-10).

Definir uma imagem como uma "visão" pressupõe que alguém tenha visto a imagem, tratando-se portanto de uma fotografia, um filme ou uma representação artística do objeto propriamente visto e transformado em uma imagem. A imagem é uma representação de algo que foi observado. Isso pode parecer óbvio. No entanto, talvez seja necessário afirmar claramente: *o vídeo filmado é uma imagem, não a própria pessoa, objeto ou situação*. Essa distinção posiciona a análise de filmes no mesmo plano que a análise de outras imagens, tais como fotografias, desenhos, quadros e outras re-criações visuais de observações. Vídeos são considerados re-criações ou re-presentações de visões que foram observadas; mas, os vídeos são separados do tempo e do espaço nos quais as visões foram observadas.

Outra questão a ser considerada na pesquisa baseada em imagens é como as imagens foram produzidas (BANKS, 1995). Banks (1995) enumera três possibilidades:

1. As imagens já existiam antes do projeto de pesquisa;
2. As imagens são criadas pelo pesquisador para o projeto de pesquisa;
3. As imagens são criadas pelas pessoas-no-contexto que fazem parte do projeto de pesquisa.

A pesquisa videográfica no campo da educação tem utilizado principalmente a segunda opção, isto é, os filmes são realizados pelos pesquisadores (LINDAHL, 2002; HIEBERT e STIGLER, 2000; PEPLER e CRAIG, 1995; LINDBLAD e SAHLSTRÖM, 2001, MUNTHER, 2006). Esse também é o caso para os vídeos discutidos neste artigo. Na segunda seção deste trabalho, quando passamos a combinar a análise de vídeos com entrevistas realizadas com os estagiários/professores iniciantes, veremos que as imagens por nós observadas relacionam-se a categoria três: as imagens são criadas pelas pessoas-no-contexto, mas representadas e re-criadas pelo pesquisador através da análise e das interpretações. São imagens que os estudantes de pedagogia utilizaram para descrever seu trabalho no estágio, isto é, são imagens mentais.

Estudar as imagens construídas por pessoas contemporâneas – ou estudar a maneira como o mundo é visualizado – coloca mais ênfase em visualizações que poderiam ser consideradas mais *imaginadas* do que necessariamente visuais para outros (FISCHMAN, 2000). Essas visualizações podem ser compreendidas como "imagens mentais", ou protótipos com conotações derivadas de um filme, de um

texto ou de uma experiência, como demonstram Mitchell e Weber (1995) em sua pesquisa das imagens sobre a prática do ensino na cultura popular infantil. Rimas populares sobre professores e escola, como, por exemplo, "Chega de tema – chega de livros – chega da cara feia dos ‘tios’" (Tradução livre para um canto que costuma ser entoado pelas crianças no último dia de aula: “*No more homework – no more books – no more teachers ‘dirty looks!’*”), muitas vezes evocam imagens de professores malvados ou comparam a escola a uma prisão. Também falamos muito sobre a necessidade de escolas e professores terem visões: visualizar onde gostariam de estar daqui a dois anos. Outro exemplo é a maneira como enfatizamos sobre a necessidade de criar novas imagens para professor e aluno (ANDREWS e LEWIS, 2002). Estudos que procuram analisar essas visualizações também podem ser considerados pesquisas baseadas em imagens assim como a que apresentamos neste artigo.

Na pesquisa baseada em imagens filmadas existem diversas opções de métodos. O que nós apresentaremos é uma abordagem, um método específico para análise de conteúdo. A análise de conteúdo começa com uma hipótese específica a respeito de variáveis claramente definidas. Os tipos de hipóteses que a análise de conteúdo geralmente avalia são comparativos (BELL, 2001), tais como: comparar papéis de gênero, ou comparar a forma de instrução em diferentes países, ou em diferentes salas de aula. A análise de conteúdo é metodologicamente explícita assim como são explícitas também as categorias utilizadas para codificar o material selecionado, as quais também devem ser *abrangentes, exclusivas e esclarecedoras* (BELL, 2001; ROSE, 2001). A análise de conteúdo é relativamente objetiva e passível de ser replicada. Portanto, a amostragem aleatória é uma abordagem básica para a coleta de dados e a confiabilidade é uma questão importante.

CLASS

O manual específico para a análise de conteúdo pelo qual optamos é o Classroom Assessment Scoring System (CLASS¹), desenvolvido por pesquisadores da Universidade da Virginia (PIANTA, LaPARO e HAMRE, 2008). CLASS é um manual teórico, baseado em pesquisas e apoiado em teorias que compreendem as crianças como sistemas em desenvolvimento (FORD e LERNER, 1992; PIANTA, 1999; PIANTA e WALSH, 1996). Também está sustentado por pesquisas desenvolvidas em sala de aula que dão ênfase tanto ao aspecto social quanto ao acadêmico (PIANTA, HAMRE e STUHLMAN, 2003). Embasadas em pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento social e acadêmico positivo em escolas, os pesquisadores elaboraram um protocolo de observação com três áreas ou domínios globais. Para o presente estudo, utilizamos uma das primeiras edições do CLASS (2001). Ao longo dos últimos anos, o CLASS passou por um processo de desenvolvimento, além de também ter sido ampliado para todos os anos escolares.

¹ Tradução CLASS: Sistema de Avaliação e Pontuação da Aula/Lição.

Na versão inicial do CLASS (2001), os três domínios observados eram o ambiente emocional, a gestão da sala e o apoio à aprendizagem. Dentro de cada área, três ou quatro variáveis são avaliadas por meio da análise de um vídeo ou da observação pessoal da interação em sala de aula. Os dez constructos incluídos no manual de 2001 são: ambiente positivo, ambiente negativo, sensibilidade do professor (que juntos compõem a dimensão 'ambiente emocional'), controle excessivo, gestão de comportamento, produtividade (que compõem a dimensão 'gestão da sala'), desenvolvimento de conceitos, formatos de aprendizagem, exercícios e *feedback* (que compõem a dimensão 'apoio à aprendizagem').

Cada variável é claramente definida, sendo descrita conforme três diferentes níveis de pontuação: baixo (valores 1 ou 2), médio (valores 3, 4, ou 5) e alto (valores 6 ou 7). As descrições de cada nível são muito explícitas, fornecendo descrições exatas do comportamento do aluno e do professor. Cabe destacar que a observação também envolve certo grau de inferência por parte do avaliador, pois nem todos os comportamentos possíveis estão descritos. Além disso, os avaliadores devem analisar os comportamentos que observam assim como as emoções.

Para melhor compreender o que o sistema CLASS envolve, apresentamos o seguinte exemplo do manual, ilustrando como a variável 'sensibilidade do professor' é definida e descrita para o nível de pontuação 1 e 2 (LaPARO e PIANTA, 2001, p.10):

Sensibilidade do professor

Abrange a percepção, por parte do professor, do nível de conhecimento sobre o desenvolvimento acadêmico e emocional das crianças, bem como sua responsividade global para as necessidades das crianças. A observação sobre até que ponto os professores colocam-se à disposição das crianças como uma base segura, permitindo que elas explorem ativamente e proporcionando-lhes apoio, confiança e encorajamento, é um aspecto que deve ser incluído neste item.

Pontuação baixa (1, 2) – o professor não demonstra estar consciente do desenvolvimento acadêmico ou emocional das crianças em sala de aula durante a lição e as atividades. Ele(Ela) pode não perceber ou reagir quando as crianças não estão envolvidas, estão frustradas ou confusas durante as atividades. O professor pode demonstrar uma falta de consciência do nível de desenvolvimento das crianças, falando com elas de forma excessivamente complexa. Além disso, o professor pode não reagir de forma eficaz frente às necessidades das crianças na sala de aula. O professor pode ignorar ou tratar com desatenção uma criança que

Ihe faça perguntas ou queira conversar. O professor pode também demonstrar indiferença quando crianças o procuram com problemas ou perguntas ("Estou ocupado agora" ou "Não me incomoda agora"). Além disso, o professor pode fazer pouco caso da expressão emocional das crianças, especialmente das emoções negativas ("Menino não chora"). Esse professor pode também ignorar ou cortar o entusiasmo das crianças e seus esforços para compartilhar novidades, emoções e expressões de sentimentos. Esse padrão de interações impede o desenvolvimento do sentimento de segurança na sala de aula entre as crianças, não permitindo que as crianças vejam o professor como um recurso emocional ou uma base segura.

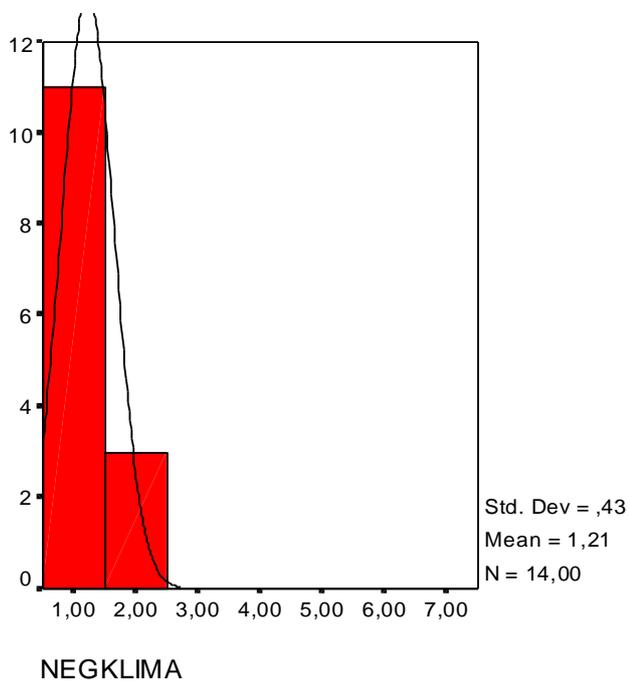
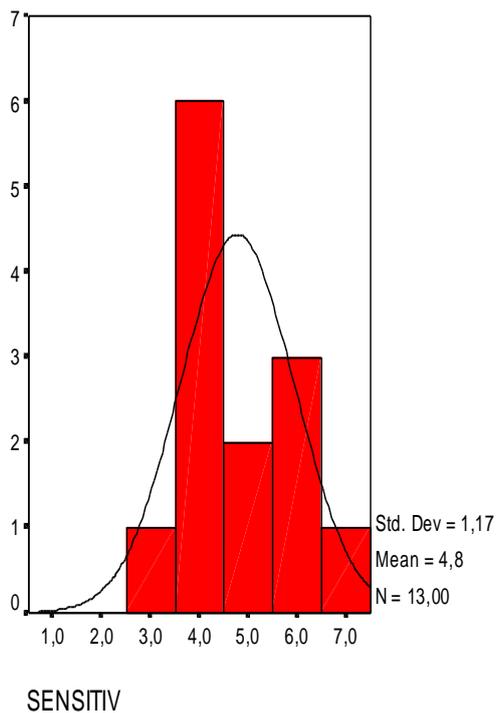
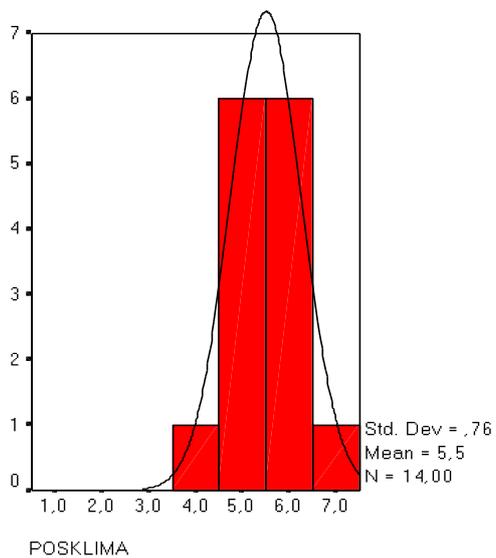
Amostra e resultados de pesquisa

Um pressuposto básico é violado: a amostra não foi aleatória. Cerca de 20 estudantes de pedagogia se voluntariaram para um estudo longitudinal no qual filmamos e entrevistamos cada participante três vezes: primeiro como estudantes em seu último estágio; depois, duas vezes, como professores iniciantes. A amostra também não foi muito grande, o que costuma ser o caso em estudos de análise de conteúdo. Porém, uma de nossas questões de pesquisa é essencialmente comparativa: queremos compreender mais sobre como esses estagiários, que mais tarde se tornam professores iniciantes, realizam seu trabalho com seus alunos. Estudar diferenças e semelhanças é uma maneira de aprender mais sobre seu trabalho como indivíduos e como um grupo de professores iniciantes.

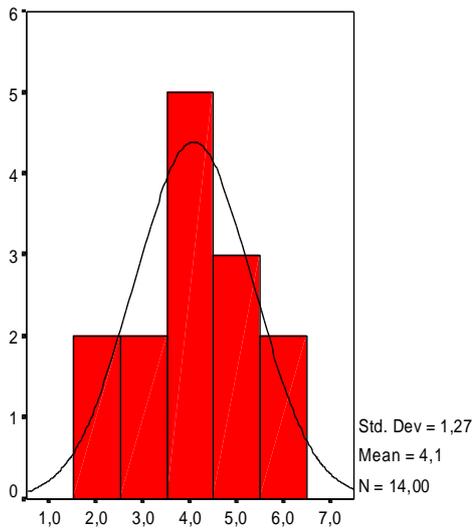
Utilizando nossa pequena amostragem como exemplo, observamos que, no primeiro componente, apoio emocional, a maioria dos professores obteve pontuação relativamente alta no item ambiente positivo e baixa no item ambiente negativo. Todas as pontuações estão na faixa mais baixa para a variável ambiente negativo, e na faixa intermediária e alta para a variável ambiente positivo. No item sensibilidade do professor, a pontuação também ficou na faixa intermediária e alta. Não houve pontuação na categoria mais baixa. A pontuação média para essa variável, no entanto, foi de 4.8, um pouco mais baixa do que a média de 5.5 para ambiente positivo. Tivemos alguma dificuldade para pontuar essa categoria. O motivo principal é que a variável procura abranger a sensibilidade para necessidades acadêmicas e para as necessidades sócio-emocionais. No material que estudamos, pudemos observar ou reconhecer mais a sensibilidade dos professores para as necessidades emocionais e sociais do que em relação às necessidades acadêmicas.

Tabela 1: FREQUÊNCIAS (N=14)

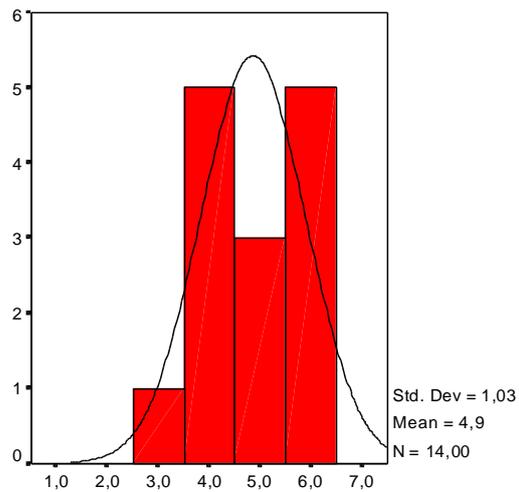
APOIO EMOCIONAL (Ambiente positivo, Sensibilidade, Ambiente negativo)



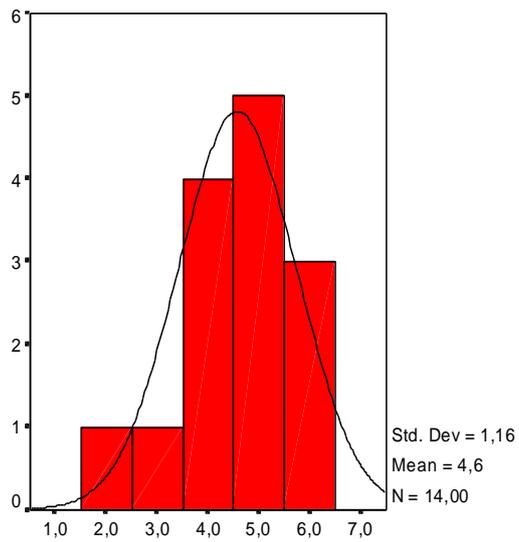
GESTÃO (Controle excessivo, Gestão de comportamento, Produtividade)



KONTROLL

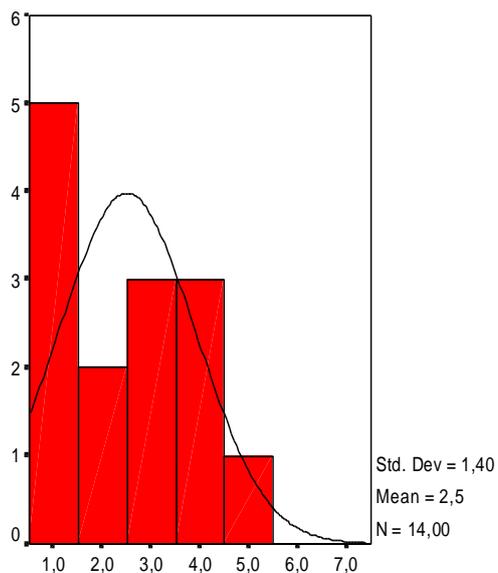


ATFERDLE

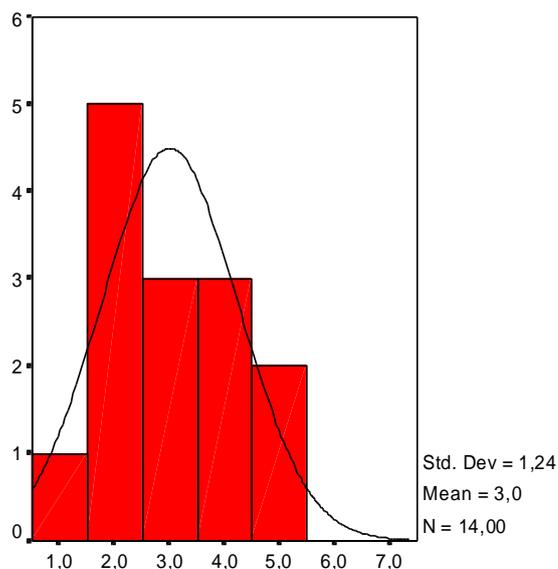


PRODUKT

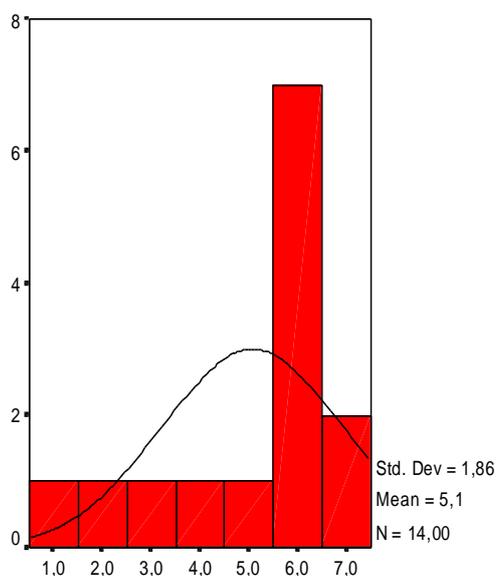
APOIO PARA APRENDIZAGEM (Desenvolvimento de conceitos, Formatos de aprendizagem, Exercícios, Feedback)



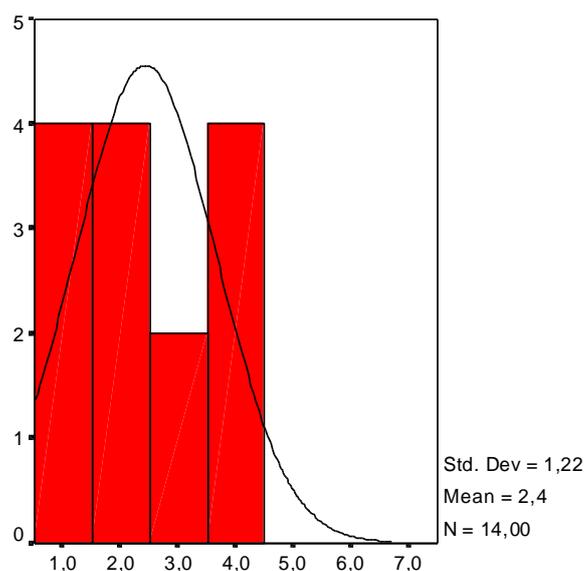
BEGREP



LÆRINGFO



DRILL



TILBAKE

Para o item "controle excessivo", o avaliador deve observar se a sala de aula está estruturada de forma rígida ou autoritária, se as instruções dadas pelo professor são inflexíveis a ponto de prejudicar a aprendizagem, o interesse ou as necessidades das crianças. Nenhuma pontuação em nossa amostragem foi de 7, o que indicaria uma forma de instrução ou interação altamente autoritária. Grande parte da amostragem obteve uma pontuação '4', sendo a média de 4.1. Já para a gestão de comportamento, a

pontuação média foi 4.8 – uma pontuação alta, indicando uma sala de aula que ‘funciona sem sobressaltos’. Professores em salas de aula com alta pontuação tendem a ser proativos, indicando, por exemplo, o que esperam das crianças antecipadamente, e não reativos.

A produtividade é a terceira variável na gestão da sala, medindo até que ponto a sala de aula está focada, com um período mínimo de tempo gasto em transições. Uma alta pontuação indica que as crianças estão envolvidas ativamente em atividades significativas e o tempo desperdiçado com esperas é baixo. A pontuação mais comum foi 5, com uma pontuação média de 4.6. Duas turmas conduzidas por professores iniciantes tiveram baixa pontuação nessa variável, no entanto, com pontuação de 2 e 3, respectivamente.

As curvas de distribuição de frequência nas áreas de apoio emocional e gestão de sala apresentam um viés para a direita, indicando pontuações médias e altas, ao passo que nas variáveis de apoio à aprendizagem podemos observar que as curvas de distribuição tendem a apresentar um viés para a esquerda, indicando uma pontuação mais baixa. Isso reforça nossa principal conclusão após analisar os filmes usando o sistema CLASS: as análises das aulas dos professores iniciantes refletem tendências favoráveis em relação às variáveis ambiente emocional e gestão da sala, mas não tão favoráveis em relação ao apoio à aprendizagem.

Observamos que a pontuação para o desenvolvimento de conceitos vai de 1 a 5, com uma média de 2.5. Isso significa que observamos poucas situações em que os professores focaram especificamente a compreensão de conceitos, o pensamento crítico ou criativo. Além disso, observamos que a maioria dos vídeos obtiveram uma pontuação 2 no constructo “formatos de aprendizagem”, sendo a pontuação média 3. Sete das situações de aprendizagem obtiveram uma pontuação 6 no item 'exercício'. Isso significa que as situações de aprendizagem foram caracterizadas por conhecimento factual a ser aprendido sem referência a conhecimentos ou experiências prévias, ou sem relacionar esse conhecimento com outras áreas. Duas aulas conduzidas por professores iniciantes obtiveram pontuação 7, sendo que ambas eram lições de leitura inicial onde todas as vinte crianças em cada turma deveriam fazer exatamente a mesma coisa: ler as mesmas frases, em coro, várias vezes, e colorir um desenho exatamente com as mesmas cores, sem entender por quê. Observamos que a pontuação média para exercícios foi de 5.1.

O último item refere-se ao *feedback*. Aqui o avaliador deve analisar até que ponto o professor faz uso ativo do *feedback* para focar especificamente a aprendizagem e o processo, ou se o *feedback* é principalmente orientado ao produto final. Em nossos vídeos constatamos que o último caso é o mais comum. Os professores ofereceram *feedback* em termos de avaliação do produto: "bom", "muito bonito". Apenas algumas situações foram registradas em que o professor formulou perguntas para um aluno sobre seu trabalho ou sua resposta. Por exemplo, em uma ocasião, uma criança apresentou uma resposta e o professor perguntou: "Por que você diz isso?" Nessa situação de questionamento, o *feedback* está sendo utilizado para aprofundar uma questão ou conteúdo em estudo.

Além de estudar a distribuição da pontuação e as pontuações médias para o grupo de professores iniciantes, também é possível estabelecer correlações entre as variáveis. Observamos que as correlações estão de acordo com o que poderíamos esperar.

INSERIR TABELA 2

Tabela 2: Correlações produto-momento r de Pearson para variáveis incluídas no CLASS (N=14).

	Ambiente positivo	Ambiente negativo	Sensibilidade	Controle excessivo	Behavior man.	Produtividade	Conceptual dev.
Amb. positivo	1.000						
Amb. negativo.	-.557*	1.000					
Sensibilidade	.215	-.048	1.000				
Controle exc.	-.118	.060	-.163	1.000			
Behav. Man	.078	-.106	.424	-.490*	1.000		
Produtividade	.362	-.287	.513*	-.353	.257	1.000	
Conc.Dev.	.164	-.061	.484*	-.631**	.507*	.575*	1.000
Formatos aprend.	.372	-.263	.194	-.671**	.226	.616**	.662**
Exercícios	-.293	.377	-.413	.598**	-.423	-.511*	-.728**
Feedback	.362	-.287	.446	-.395	.486*	.597*	-.644

Se analisarmos o item "controle excessivo", podemos ver que essa variável inclusive apresenta correlação estatística significativa com as variáveis gestão de sala e apoio à aprendizagem. Professores com

tendência para controle excessivo apresentam pontuação mais baixa no item gestão proativa de comportamento. Observamos também que aulas com alta pontuação em controle excessivo tendem a apresentar pontuação mais baixa em termos de produtividade, desenvolvimento de conceitos e formatos de aprendizagem, mas apresentam alta pontuação na utilização de exercícios. Também observamos que professores iniciantes com alta pontuação em termos de sensibilidade também tendem a apresentar alta pontuação em produtividade e desenvolvimento de conceitos.

CLASS e as entrevistas

Para cada vídeo realizado foram conduzidas entrevistas com duração variando de uma hora e meia a duas horas. Isso significa que em nosso estudo temos três entrevistas por pessoa, totalizando mais de quatro horas de gravação com cada pessoa. As entrevistas tiveram focos levemente diferentes: um foco específico sobre a formação pedagógica, bem como uma avaliação dessa formação pelo estagiário/professor iniciante, na primeira entrevista. Um foco específico sobre o fato de ser professor iniciante e de ser aceito como professor iniciante na segunda entrevista. Um foco específico sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional na terceira entrevista. Adicionalmente, todas as entrevistas incluíram um trecho sobre o vídeo e sobre a forma de instrução e condução didática das aulas, o ensino e a aprendizagem ou sobre as relações com as crianças.

Os resultados que apresentamos até aqui são baseados em vídeos de professores iniciantes em ação, que constituem o segundo conjunto de vídeos que registramos. A seguir, as primeiras entrevistas, realizadas com o grupo quando eram estagiários, são analisadas para descobrir como eles percebem seu trabalho futuro e a si mesmos enquanto professores. As análises têm por premissa que seres humanos são capazes de construir imagens sobre um futuro que nunca vivenciaram a partir de experiências prévias (LEONTJEV, 2002). Nesse sentido, as imagens podem ser compreendidas como uma expressão de nossas esperanças, objetivos, motivações e necessidades. De forma semelhante, Handal e Lauvås (1990) e Lauvås e Handal (2000) discutem a teoria prática – saberes da experiência – que todos carregamos conosco, de forma consciente ou inconsciente, como algo construído através de nossas experiências como seres humanos e de nossa compreensão teórica do mundo. Para compreender as ações de seres humanos, precisamos entender como eles pensam sobre atividades e ações.

Baseando-nos nas entrevistas com os estagiários, dois aspectos parecem caracterizar o grupo. Em primeiro lugar, as imagens dos estagiários estão ligadas à relação com as crianças a quem irão ensinar. As palavras utilizadas para explicar o que é importante para o crescimento das crianças são: segurança, confiança, respeito, um adulto previsível e um bom ambiente. Embora isso seja característico do grupo, existem claramente diferenças individuais: alguns enxergam-se como um instrumento na criação de alegria para a criança individualmente, enquanto outros compreendem seu papel como algo mais colaborativo,

como uma maneira de impulsionar o processo criativo com as crianças. Em segundo lugar, os estagiários parecem não ter qualquer imagem de si mesmos como importantes na produção de conhecimento por parte das crianças, ou demonstram uma ausência de compreensão sobre os processos de aprendizagem como construção de uma linguagem e de uma percepção do mundo exterior. Quando se referem ao conhecimento ou ao conteúdo das disciplinas, às vezes, é para mostrar a diferença entre o professor de hoje e do passado. No passado, o professor *colocava conhecimento* para dentro das crianças e não se preocupava com seu bem-estar enquanto indivíduos sociais.

Se analisarmos as afirmações e as ações subjetivamente, não encontraremos uma ligação muito clara entre aquilo que é falado nos vídeos e o que é feito em sala de aula. Lógico, em alguns casos, sim, como, por exemplo, com a estagiária Bjørg. Ela é uma das estagiárias que traça uma imagem nítida de si mesma como responsável pelos processos de aprendizagem das crianças e também menciona a importância de um professor conhecer bem sua matéria. Se analisarmos seus dois primeiros vídeos, sua pontuação é alta em termos de desenvolvimento de conceitos e feedback avaliativo e baixa em termos de exercícios.

No caso de Mari, por outro lado, a imagem não é tão fácil de ser compreendida. Ela fala do professor como um criador e como alguém que deve ver e ouvir tudo. O professor é a parte ativa que oferece, cria e faz algo, ao passo que as crianças são as que recebem, que estão sendo criadas e com quem algo está sendo feito. O conhecimento do mundo exterior não é mencionado como algo que poderia criar certeza e segurança, aspectos que ela menciona muitas vezes, mas apenas em relação a si mesma como pessoa. Seu segundo vídeo apresenta uma professora com alta pontuação no item controle excessivo e exercícios, e baixa pontuação em termos de desenvolvimento de conceitos e feedback, algo que poderíamos esperar, considerando o que ela fala sobre sua imagem de docência. Seu primeiro vídeo, entretanto, apresenta uma outra professora, com baixa pontuação no item controle excessivo, média pontuação em exercícios, pontuação ainda baixa em desenvolvimento de conceitos e pontuação média em termos de feedback.

Gjert fala de si mesmo como um líder, sendo que para ele liderança significa envolver as crianças no processo de tomar decisões. Ele fala do relacionamento entre professor e alunos como um processo recíproco. Ele não menciona o conhecimento ou o conteúdo da matéria como algo que vai contribuir para o desenvolvimento das crianças. Seus dois vídeos, no entanto, alcançam praticamente a mesma pontuação, com altos índices de desenvolvimento de conceitos e feedback.

Embora existam exemplos de estagiários que enxergam seu papel de professor como um facilitador da aprendizagem, a maioria dos estagiários raramente fala de si mesmo como elemento de apoio nos processos de aprendizagem das crianças. Podemos descrever o que emerge das entrevistas como uma compreensão de que os estagiários acreditam que basta ficar junto das crianças e desenvolver um bom ambiente para que a aprendizagem aconteça.

As seguintes respostas dos estagiários, ao serem perguntados sobre o que pensam ser as funções mais importantes do professor, podem servir para ilustrar esse ponto:

Você não vai ser o professor tradicional que simplesmente fica lá derramando conhecimento sobre as crianças. Mas você deve ser um adulto seguro na vida diária dos alunos. Porque isso é o que eu vejo como o trabalho de professor hoje em dia, com tanta coisa acontecendo em nossa sociedade. Acho que o professor não deveria ser a pessoa que sabe tudo e tem a resposta certa, mas mais, tipo, acho que a parte social do trabalho do professor é tão importante, ou mais importante do que a parte do conhecimento.

Que você cuida dos alunos, que você demonstra que se preocupa, que gosta deles e os respeita. Ao mesmo tempo, que você saiba ensinar. É isso que a escola na verdade é, ensinar conteúdo. Mas sem que os alunos confiem em você, acho que essa parte da instrução vai ser muito difícil.

Acho que o fundamento principal é fazer com que as crianças se sintam seguras. Essa é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento, no ambiente certo. Os alunos devem sentir-se seguros em relação a mim e a si mesmos.

A ênfase dada pelos estagiários para o aspecto segurança é importante. A compreensão obtida pelas entrevistas, no entanto, é uma compreensão desequilibrada, onde a aprendizagem e o papel do professor como um mediador ativo, como guia e professor, não estão sendo comunicados suficientemente. Como devemos compreender essas diferenças entre estagiários? Se analisarmos a ação como algo que você planeja antecipadamente, com claros objetivos e a real possibilidade de alcançar seus objetivos desde que os métodos adequados sejam utilizados, deveria haver uma conexão clara entre planejar, falar e fazer. Mas, se analisarmos a ação através da ótica da teoria prática, dos saberes da experiência, nossos objetivos, necessidades e motivações mudam conforme nos confrontamos com o mundo externo e ajustamos nossas ações conforme o que enfrentamos (LEONTJEV, 2002; WERTSCH, 1981). Portanto, precisamos saber mais sobre como realmente é o trabalho de professor. Quais são os desafios da sala de aula hoje em dia? Que razões podem ter o estagiário ou o professor iniciante para agir como agem? No que baseiam suas crenças e pressupostos?

Discussão

Obviamente, o sistema CLASS não pode nos ajudar a responder tais perguntas. O modelo CLASS foi projetado para investigar até que ponto as salas de aula refletem o tipo de apoio para a aprendizagem, o apoio emocional e a gestão de sala de aula que a pesquisa identificou como fatores que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Acompanhar professores em início de carreira e avaliar a instrução que ocorre em sala de aula através de um instrumento como o modelo CLASS pode aprimorar nosso conhecimento sobre "como os professores atuam", pode responder se os grupos de aprendizagem

que se desenvolvem com os professores iniciantes funcionam bem ou não. Também podemos aprender algo sobre "o que caracteriza grupos de aprendizagem nas escolas", porque as variáveis estão bem definidas e são bem descritas, os avaliadores treinados e as avaliações testadas, de modo que a confiabilidade inter-avaliadores é boa, o que viabiliza comparações entre diversos avaliadores, possibilitando grandes amostras de vídeos.

Entretanto, será que instrumentos desse tipo não fazem qualquer sentido no caso de pequenas amostras como a nossa? Os 14 vídeos dos quais apresentamos resultados receberam sua pontuação através da primeira autora do presente artigo. Dois vídeos escolhidos aleatoriamente também foram avaliados pela segunda autora. Um desses dois vídeos recebeu a mesma pontuação, mas o segundo vídeo recebeu uma pontuação bastante diferente. Constatou-se que o segundo vídeo era de uma professora que a segunda autora havia filmado e entrevistado. Devido a esse conhecimento maior da professora iniciante, a segunda autora avaliou-a com outros olhos. Quando ficou claro que a pontuação era diferente, sem que estivesse claro *quais* eram as diferenças, a segunda avaliadora reavaliou o vídeo a partir de uma análise mais detalhada das descrições CLASS, e chegou a uma pontuação igual àquela da primeira avaliadora.

Poderíamos perguntar, então: Qual avaliação é mais "válida"? Aquela baseada nas descrições CLASS e apenas nas observações do vídeo, ou aquela baseada nas observações do vídeo, inspirada pelo conhecimento que a avaliadora tinha da professora iniciante e relacionada às variáveis CLASS? Uma resposta para essa pergunta terá que ser: "Depende..."

A segunda avaliação, baseada no modelo CLASS, seria a mais válida, pois ela é mais consistente com os conceitos ou variáveis que estão sendo pontuados. Claramente, a validade conceitual não estava bem definida no caso em que as duas pontuações foram muito diferentes. Uma das avaliadoras compreendeu os conceitos de forma diferente da outra, fazendo com que eventuais comparações entre as avaliadoras não teriam feito qualquer sentido. Nesse caso, novamente, existe um conjunto de questões a serem analisadas: Por que afinal agimos como agimos? De que forma os sistemas de atividade dos quais os professores fazem parte influenciam suas escolhas ou o surgimento de ações? Será que algumas ações que recebem baixa pontuação conforme os critérios CLASS na verdade contribuem para um resultado favorável em alguns casos, devido aos relacionamentos entre as pessoas envolvidas? Ou talvez são devidas a outras deliberações que o professor levou em conta, das quais praticamente não podemos ter conhecimento apenas pela observação de ações? Essas perguntas tornam-se cada vez mais pertinentes quando constatamos um crescente número de pesquisas comparativas internacionais que implementam o vídeo como uma forma de observar diferenças e semelhanças, como, por exemplo, o estudo TIMMS, desenvolvido na área de matemática, em oito países (STIGLER, GONZALES, KAWANAKA, KNOLL e SERRANO, 1999; HIEBERT e STIGLER, 2000; HIEBERT et.al. 2003). Ao focar unicamente as

observações em vídeo, sem incluir o sentido criado através da ação ou na ação, estaríamos – ou poderíamos estar – voltando aos "dias do positivismo"?

Estudos que apenas enfocam ações (incluindo a fala e os gestos – aquilo que pode ser observado) não poderiam também ter validade? Quando falamos sobre "significado" ou motivações, estamos falando a partir da perspectiva do professor. Mas, e a criação de sentido por parte das crianças? Vimos que os estagiários tinham percepções variadas sobre os seus papéis: alguns viam seu papel como co-criadores, trabalhando em conjunto com seus alunos, ao passo que outros viam-se mais como os "fazedores" e as crianças como aqueles para quem "algo era feito". Se estudássemos as ações dos professores, sem falar com eles, isso poderia ser uma maneira de compreender melhor a que os alunos são submetidos? Alunos podem também não ter acesso às motivações e significados que os professores conferem ao seu trabalho. Qual "significado" é mais importante? Qual conta mais: o do professor ou o dos alunos?

Daniel Fallon, presidente da Divisão de Educação da Carnegie Foundation (EUA), fala em mudança de paradigma (FALLON, 2003), quando se refere ao enfoque atual sobre o ensino, cada vez mais evidente nos Estados Unidos e em outros países. De acordo com Fallon, estamos presenciando uma mudança de pensamento. Se antes pensava-se que "escolas não são importantes – professores não importam" (devido a estudos que demonstravam o reduzido efeito do ensino quando comparado a variáveis sócio-econômicas da origem dos alunos), hoje percebe-se o quanto é importante o papel dos professores (devido a novas pesquisas que conseguem estudar efeitos do ensino além do status sócio-econômico e outras variáveis). O trabalho realizado por Sanders e Rivers (1996) é considerado especialmente inovador. Seus resultados demonstraram que um ensino de qualidade sempre produz ganhos nos níveis de desempenho dos alunos e que os efeitos de um ensino de qualidade contínuo parecem ser cumulativos.

Concluimos este artigo com algumas perguntas que podem direcionar pesquisas posteriores: Se entendemos que a escola é um local de aprendizagem – tanto acadêmica quanto social – e que o "ensino de qualidade" é algo que contribui para tal, cabe fazer a pergunta se aquilo que medimos utilizando o sistema CLASS é um "ensino de qualidade". As crianças poderão desenvolver ao máximo seu desempenho através dessas salas de aula se nossas observações são representativas? Se é verdadeira a teoria pessoal dos estagiários de pedagogia segundo a qual as crianças aprendem e se desenvolvem desde que os professores estejam ao lado de seus alunos, e desde que esses alunos tenham a experiência de bem-estar na escola, como podemos esperar um enfoque concentrado na aprendizagem na escola? E se é verdade que os estudantes de Pedagogia se formam com reduzida consciência do poder da aprendizagem, também seria interessante saber por que e como – e em que contextos – tais percepções se desenvolvem.

Referências

- ANDREWS, D.; LEWIS, M. The experience of a professional community: teachers developing a new image of themselves and their workplace, **Educational Research**, 2002, 44, 3, p. 237-254.
- BANKS, M. Visual research methods, **Social Research Update**, 2002, 11. <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU11/SRU11.html>
- BELL, P. Content analysis of visual image. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (Eds) **Handbook of Visual Analysis**, London, SAGE Publications, 2001.
- BERGER, J.; BLOMBERG, S.; FOX, C.; DIBB, M.; E HOLLIS, R. **Ways of Seeing**. London British Broadcasting Corporation and Penguin Books, 1974.
- FALLON, D. Case Study of a Paradigm Shift (The Value of Focusing on Instruction), Fall Steering Committee Meeting of the Education Commission of the States, November 12, 2003, Richmond, Virginia (downloaded 25 May 2004, www.ecs.org/clearinghouse/49/00/4900.htm)
- FISCHMAN, G. E. Picturing Teaching: Juggling with the Good, the Ugly and the Puzzling, **Educational Practice and Theory**, 1999, 21, 2, p. 5-25.
- FORD, D.H.; LERNER, R.M. **Developmental systems theory: an integrative approach**. Newbury Park, CA, SAGE, 1992.
- HANDAL, G. ; LAUVÅS, P. **På egne vilkår**. Oslo, Cappelen, 1990.
- HIEBERT, J.; GALLIMORE, R.; GARNIER, H.; GIVVIN, K.B.; HOLLINGSWORTH, H.; JACOBS, J.; MIU-YING CHUI, A.; WEARNE, D.; SMITH, M.; KERSTING, N.; MANASTER, A.; TSENG, E.; ETTERBEEK, W.; MANASTER, C.; GONZALES, P.; STIGLER, J. **Teaching Mathematics in Seven Countries**. Washington, DC, National Center for Education Statistics, 2003.
- HIEBERT, J.; STIGLER, J.W. A Proposal for Improving Classroom Teaching: Lessons from the TIMSS Video Study, **The Elementary School Journal**, 2000, 101, 1, p. 3- 20.
- LAPARO, K.M.; PIANITA, R.C. **Classroom Assessment Scoring System (CLASS)**. Charlottesville, VA, Curry School of Education, University of Virginia, 2001.
- LAUVÅS, P. ; HANDAL, G. **Veiledning og praktisk yrkesteori**. Oslo:Cappelen, 2000.
- LEONTJEV, A.N. **Virksomhed, bevisthed, personlighed**. København, Hans Reitzels forlag, 2002.
- LINDAHL, M. **Vårda-Vägleda-Lära**. University of Gothenburg, Sweden, Göteborg Studies in Educational Sciences, 2002, no. 178.
- LINDBLAD, S. ; SAHLSTRÖM F. (Eds) **Interaktion i pedagogiska sammanheng**. Stockholm, Liber AS, 2001.
- LOMAX, H.; CASEY, N. Recording Social Life: Reflexivity and Video Methodology, **Sociological Research Online**, 1998, 3, 2. <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/3/2/1.html>

MITCHELL, C.A.; WEBER, S. Where are you Arnold Schwarzenegger? Interrogating the Images of Teaching in the Texts of Children's Popular Culture, **The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies**, 1995, 17, 3, 315-325.

MUNTHE, E. Visuell analyse: et mangfold av muligheter. In: BREKKE, M. (Ed). *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. (Kristiansand, Høyskoleforlaget) [Visual analysis: an abundance of possibilities], 2006.

PEPLER, D. J.; CRAIG, W. A peek behind the fence: naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. **Developmental Psychology**, 1995, 31, p. 548-553.

PIANTA, R. C. **Enhancing relationships between children and teachers**. Washington DC, American Psychological Association, 1999.

PIANTA, R. C.; HAMRE, B.; STUHLMAN, M. Relationships between teachers and children. In: REYNOLDS, W. M.; MILLER, G. E. (Eds) **Handbook of Psychology**, New York NY, John Wiley e Sons, 2003, vol. 7.

PIANTA, R. C.; LAPARO, K.; HAMRE, B. **Classroom Assessment Scoring System**. Baltimore: Paul H. Brookes, 2008.

PIANTA, R. C.; WALSH, D. **High-risk children in the schools: creating sustaining relationships**. New York NY, Routledge, 1996.

PROSSER, J. (Ed). **Image-based Research**. London, Routledge Falmer, 1998.

ROSE, G. **Visual Methodologies**. London, SAGE Publications, 2001.

SANDERS, W.L.; RIVERS, J.C. **Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement**. Research Progress Report, University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, 1996.

STIGLER, J.W.; GONZALES, P.; KAWANAKA, T.; KNOLL, S.; SERRANO, A. **The TIMSS videotape classroom study: Methods and findings from an exploratory research project on eighth grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States**. Washington, DC, National Center for Education Statistics, 1999.

VAN LEEUWEN, T. Semiotics and Iconography. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (Eds) **Handbook of Visual Analysis**. London, SAGE Publications, 2001.

WERTSCH, J.V. **The Concept of Activity in Soviet Psychology**. New York, M.E. Sharpe, 1981.

Résumé

Autoras:

Elaine Munthe, professora titular da Faculdade de Ciências Humanas e Educação, da Universidade de Stavanger, Noruega. Desenvolve pesquisas sobre formação inicial de professores em contexto de estágio e inserção de professores iniciantes na carreira docente. E-mail: elaine.munthe@uis.no

Sissel Østrem, professora da Faculdade de Ciências Humanas e Educação, da Universidade de Stavanger, Noruega.

Revisão técnica:

Marta Nörnberg, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Desenvolve estudos no campo da formação inicial em contexto de estágio e formação continuada de professores de educação infantil e anos iniciais. E-mail: martaze@terra.com.br

Tradução:

Paul Tornquist