

## **A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CASOS DE ENSINO: NOVOS SENTIDOS PARA OS OFÍCIOS DE PROFESSORES E ALUNOS**

Amanda Santos de Queiroz Oliveira Paiva (1); Rosalvo Nobre Carneiro (2)

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – email: [amandasantos.pedagogico@gmail.com](mailto:amandasantos.pedagogico@gmail.com) (1)*

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – email: [rosalvoncarneiroco@gmail.com](mailto:rosalvoncarneiroco@gmail.com) (2)*

### **Resumo:**

Este artigo objetiva refletir, a partir de uma situação real de intervenção pedagógica articulando teoria e prática, numa dialogicidade entre os autores e a ação educativa. As categorias de trabalho foram os ofícios do professor e do aluno discutidas por Perrenoud (1995), que se imbricam na empreitada de atingir aprendizagem, tanto sob a ótica do aluno que, algumas vezes, não encontra sentido na aprendizagem escolar, como também na ótica do professor que, por algum motivo, não construiu bases sólidas para apoiar o sentido e a relevância que sua prática carregam, ou até mesmo diante da perda de sentido do trabalho escolar em meio à complexidade dos sistemas de ensino e das sociedades. Baseado em uma intervenção pedagógica em uma escola estadual da área urbana na cidade de Martins/RN, teve como participantes, uma docente, o apoio pedagógico e dois alunos de sua turma. O trabalho com casos de ensino segundo Duek (2011), valoriza as experiências individuais e, ao mesmo tempo, coletivas, sendo ferramenta para encontrar significação e produção nos saberes que emergem da prática, Tardif (2008), permite reflexões sobre a práxis pedagógica no triângulo proposto por Schon (1997), reflexão que se faz necessária na ação, durante o processo e após a ação. Movidos por este processo reflexivo que parte da experiência pedagógica, encontra-se na teoria da ação comunicativa de Habermas (1996), no diálogo, na intersubjetividade e acordo válido os aportes para a construção de novos ofícios e sentidos na prática educativa. Através deste trabalho pudemos perceber a importância que a comunicação e a intersubjetividade exercem no ambiente escolar, pois através do diálogo pudemos intervir de forma colaborativa no processo ensino e aprendizagem, assim como no curso da construção do sentido da prática do professor (a), alunos e coordenação pedagógica.

**Palavras-chave:** intervenção pedagógica; agir comunicativo; ofícios.

## **1 INTRODUÇÃO**

Sabemos que a escola é lócus de trabalho de inúmeros profissionais, entre eles, professores, coordenadores, diretores, secretários, prestadores de serviços, merendeiras, entre outros. Entretanto, o processo ensino-aprendizagem se desenvolve em sua amplitude e essência a partir das práticas destes dois atores: professor e aluno, que inegavelmente, veem suas práticas envolvidas pelo viés da aprendizagem.

São os professores, enquanto mediadores das relações que se estabelecem entre os alunos e o saber, que de forma concreta partilham a quase totalidade do tempo do seu trabalho com os alunos. Mas, e os alunos? Estes também estão a desenvolver um trabalho na escola? Ou somente se preparam para exercê-lo no futuro?

Neste trabalho procuramos refletir a respeito dos ofícios destes dois atores que tem seus fazeres unidos por um eixo comum: a aprendizagem. Aprendizagem esta que ocorre em seu limiar cotidiano, pelo trabalho direto destes sujeitos: professor e aluno.

No entanto, sabemos que a escola e, mais especificamente, o ensino, estão imersos na sociedade contemporânea, cuja a informação e o conhecimento necessitam, cada vez mais, estar refletidos e mediados por uma profissionalização docente que, na maioria das vezes, não dá conta de acompanhar as mudanças geradas com a contemporaneidade, tampouco de ser refletida como necessita em sala de aula, dada as diversidades de contextos e de saberes que habitam a sala de aula, assim como as especificidades do ofício do professor, além das dificuldades impostas por um sistema de ensino que demanda grande parte do tempo com atividades pouco significativas que engessam a ação educativa.

Em um primeiro momento, caracterizaremos os ofícios do professor e do aluno, percorrendo acerca das características dos mesmos, porém nos detendo mais ao trabalho do aluno, o qual Perrenoud (1995) classifica como único em seu gênero. Também relacionaremos estes dois ofícios com o motor que os move, a aprendizagem escolar.

Mais adiante, são tecidas algumas reflexões sobre uma experiência de intervenção pedagógica, situando-a no trabalho com casos de ensino, especificamente, um caso de intervenção pedagógica que se deu pelo diálogo, abertura, reflexão, comunicação, entre professor, apoio pedagógico e alunos.

Objetivamos tecer algumas contribuições no campo do debate da urgência de reconstruirmos outros saberes e ofícios no processo de ensino e aprendizagem, apontando para a intersubjetividade e a ação comunicativa como fecundas na construção do sentido do trabalho escolar.

## **2 METODOLOGIA**

O desejo por realizar e escolher o trabalho com casos de ensino nasceu das discussões teóricas da disciplina Epistemologia do Ensino, ofertada no curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, que como requisito final apresentou o trabalho com casos de ensino a partir da leitura da tese de doutoramento de Duek (2011), discutindo os casos de ensino como possibilidades de reflexão e construção de saberes a partir das práticas pedagógicas.

As reflexões aqui encetadas tratam de um percurso bibliográfico e experiencial, que busca encontrar relações no processo teoria-prática, enxergar as conexões e construir sentido na prática pedagógica, na relação com os pares e na construção do conhecimento, por parte do apoio pedagógico, do professor, e dos alunos sujeitos do caso de ensino.

De maneira geral os casos de ensino, são apontados enquanto uma estratégia poderosa para objetivação de crenças, valores e teorias pessoais dos docentes servindo tanto para o estudo dos quadros referenciais dos professores e de processos de construção do conhecimento pedagógico de conteúdo, quanto para promoção dos mesmos. (MIZUKAMI apud DUEK 2011, p. 20)

O caso de ensino se mostrou com possibilidade de vislumbrar a reflexão a partir de uma ação ocorrida num contexto real e particular escolar, em que necessitamos utilizar a mobilização de saberes teóricos e profissionais, além dos experienciais tratados por Tardif (2008), que resultaram em uma intervenção pedagógica a luz dos conceitos de ofício de aluno focados por Perrenoud (1995), bem como em procedimentos do agir comunicativo proposto por Habermas (1996).

Neste contexto, Longhi (2005) discorrendo sobre o pensamento habermasiano nos afirma que a instituição escolar desenvolve e utiliza-se da linguagem com vistas ao desenvolvimento social e cultural dos indivíduos, além de utiliza-la na busca pela compreensão do ser humano.

Embasados nesse entendimento é que o caso de ensino transcorreu em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Martins-RN, permeado por um processo de comunicação entre os vários atores escolares: professor, aluno e equipe pedagógica.

Estas categorias de trabalho foram elencadas como práxis mediadora do caso de ensino, pois percebemos que estão inter-relacionadas durante o desenvolvimento da ação do caso e para além da ação, no momento de reflexão e escrita da narrativa.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 ENSINO, APRENDIZAGENS E OFÍCIOS NO MAGISTÉRIO**

Ao longo da trajetória humana, o ensino tem perdurado enquanto prática educativa e social. Isto porque, os indivíduos em suas mais diversas capacidades, vão se adaptando, transformando e gerindo as aprendizagens. Assim, nas palavras de Longhi (2005, p. 112):

Habermas confia na capacidade humana. Ela é portadora de qualidades suficientes para obter novos e mais elevados graus de autonomia que lhes permita viver com maior racionalidade nas sociedades mais humanizadas. Esse aumento de autonomia, obtido mediante a aprendizagem de novas formas de pensar e agir, é incorporado evolutivamente as estruturas cognitivas humanas. Essa confiança na capacidade do ser humano aprender nos faz interpretar a função do sistema escolar como o modo institucional de assegurar a aprendizagem da racionalidade comunicativa.

O que Longhi (2005) sinaliza a luz do pensamento de Habermas é que a capacidade humana para aprender permite a construção de racionalidades comunicativas, em que o ensino e a aprendizagem são faces de um processo de construção dialógica, intersubjetiva, em que nem o professor tem a primazia do processo, nem o aluno, cada qual tem o seu trabalho a desempenhar.

O processo de ensino e aprendizagem é binário recorrente nas discussões em torno da escola e dos fazeres pedagógicos, isso porque, um existe em função do outro. Para todo ato de ensinar, espera-se como resposta uma aprendizagem, embora nem sempre aconteça, uma vez que nem todos chamados de *aprendentes*, segundo Perrenoud (1995), verdadeiramente se esforçam em aprender, por inúmeros motivos de ordem social, cultural, entre outras. Por outro lado, nem todos *ensinantes* tomam para si esta tarefa.

São formadores, mas nem sempre formam, porque talvez não tenham descoberto o sentido do seu trabalho, ou até tenham o perdido em meio a jornada. Partindo destes pressupostos, Perrenoud (1995) discorre em sua obra sobre o imbricamento entre o ofício de professor e do aluno.

Partindo dos encontros e desencontros que permeiam a prática educativa e que nem sempre geram as aprendizagens necessárias para o real e significativo desenvolvimento do aluno, seja por questões de ordem cultural, econômica ou familiar, o aluno e o processo de ensino e aprendizagem continuam sendo o cerne das discussões pedagógicas.

Quando falamos em aluno e processo de ensino e aprendizagem, logo em seguida temos a presença oculta no termo (ensino-aprendizagem) e ao mesmo tempo intrínseca, do formador ou mediador, alguém que está para conduzir e auxiliar o educando no percurso de construção de conhecimentos. Neste caso, “a pedagogia, mais ainda desde que ela se centra no aprendente - rei, daria provas de uma certa cegueira se ignorasse que não se pode reconstruir o ofício de aluno sem repensar radicalmente o ofício de professor”. (PERRENOUD, 1995, p. 20).

Através deste entendimento é que não podemos falar no ofício do aluno, sem fazer referência ao ofício do professor, uma vez que o ofício de um,

passa pelo ofício do outro, diariamente. O professor aparece ao longo da história como alguém que desenvolve um ofício específico de ensinar as gerações os saberes sistematizados, o inscrevendo como portador de saberes (TARDIF, 2008) e detentor de um ofício.

Apesar das mudanças ocorridas com o avanço científico, tecnológico e cultural o professor teve sua tarefa de ensinar redimensionada, ampliou-se a função de transmissor de conhecimentos para mediador, o que ratificou a importância do seu ofício em meio a sociedade.

O que se tardou a refletir mais especificamente, além da mobilização dos saberes presentes na prática pedagógica, foi se o aluno também desenvolve um ofício. Perrenoud (1995), em sua obra *ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, discorre que o aluno exerce sim, em ambiente escolar, um ofício próprio, que lhe garante os meios para continuação e atuação na vida escolar e extraescolar.

O autor inscreve o ofício do aluno como sendo um trabalho peculiar, que inserido nas relações sociais perpassa os âmbitos da família e escola, bem como contempla a relação formador e aprendente, sem a qual o trabalho do aluno ou do professor perdem o sentido e significado de existir. Neste contexto de dois ofícios que nem sempre se realizam em suas idealidades, Perrenoud (1995, p. 16) afirma:

Denominado, a primeira vista, um de aprendente e o outro de formador, privamo-nos da possibilidade de objetivar esta tensão, de explicar a distância entre a norma e as práticas. Privamo-nos, pois, do essencial: compreender por que motivo a realidade do trabalho muitas vezes o afasta da sua razão de ser.

Necessário, neste contexto, relativizar os termos, quanto o autor “enquadra” os atores da prática educativa em “aprendentes” e “formadores”, uma vez que, atualmente, não podemos falar no professor como sendo apenas formador, pois a aprendizagem pode ocorrer, simultaneamente, entre aquele que aprende e aquele que ensina, sendo um processo marcado pela dialogicidade. Porém, pretendemos refletir acerca dos motivos que corroboram para a perda de sentido do ofício do aluno.

### **3.2 OFÍCIO DE ALUNO E AMBIENTE ESCOLAR**

É claro que há algumas exceções, haja vista não incorrerem em generalizações, pois as didáticas modificam-se, porém, o olhar que é lançado sobre o esforço que contempla o trabalho do aluno e a busca pelo seu sentido continua sendo escamoteado pela quase

totalidade dos docentes que ainda veem a escola como uma preparação para a vida e não como a própria vida.

Aqui nossa crítica encontra terreno nas palavras de Perrenoud (1995) que versa sobre essa visão incutida nos nossos fazeres de que o tempo destinado a escolarização não é somente um período preparatório para a vida real com toda a atividade que ela requer, a escola não se configura apenas como locus da instrução e perpetuação de saberes, ela precisa ser vislumbrada como vida em si mesma.

Na teoria da ação comunicativa de Habermas encontramos aportes que nos permitem entender que se faz necessário expandir os olhares para além do subsistema que é a escola, enquanto pertencente a um sistema maior de sociedade, expandindo e voltando-nos para o mundo da vida que permeia toda a prática educativa.

Mühl (2011, p. 1043 ) discorre que:

Ao fundamentar na interação comunicativa do mundo da vida a constituição da realidade social, Habermas procura resgatar um núcleo sadio e racional da humanidade que garante a resistência contra a colonização e manutenção da possibilidade de emancipação.

Perrenoud (1995) também não vê a escola somente como uma preparação para a vida, e sim, como uma organização sistemática (que comporta mundo do sistema e mundo da vida) por estar inserida num sistema maior que é a sociedade, reflete a mesma complexidade. A respeito do ofício de aluno, o referido autor dialoga que:

Qualquer criança, qualquer adolescente vive, pois, numerosos anos de sua vida numa organização que, pela sua complexidade e grau de burocratização, não deixa nada a desejar em relação à maior parte das organizações que oferecem empregos remunerados ou à maior parte das grandes associações políticas ou sindicais. (PERRENOUD, 1995, p. 32)

O autor discorre que o ofício que o aluno realiza no ambiente escolar, dado o seu caráter extremamente burocratizado se assemelha e muito, aos ofícios remunerados da vida adulta. O que nos faz pensar que essa forma de organização, possivelmente, seja um entrave para as relações dialógicas entre professores e alunos, gerando assim, pouco espaço para comunicar-se, o que contribuiu para a perda do sentido do trabalho escolar por parte do aluno.

Com base nesse entendimento, é que refletimos sobre a necessidade de o aluno construir sentido sobre o seu trabalho escolar, sobre o aprender, já que a escola faz parte de um sistema fechado, onde nem sempre os professores possuem oportunidades significativas para construir sentido com seus alunos.

Essa construção permite dar mais espaço para a diversidade das relações com o saber do que se preocupar em definir os processos que são geridos na aprendizagem e os conteúdos ideais. (PERRENOUD, 1995). Isto porque a construção de sentido não segue um padrão homogêneo, ela não é igual para todos as pessoas, se constrói numa amplitude que excede e abarca os mundos da vida dos sujeitos (HABERMAS, 2004).

Dizer que o sentido se constrói não é dizer que trata apenas de uma questão de representação, de uma questão subjetiva. É dizer também que esta construção é uma atividade mental complexa, reflexiva, na qual o actor investe uma parte da sua liberdade da sua distância em relação ao mundo, e dizer para si próprio: “Eu sei que tenho necessidade de sentido e avalio, por vezes, a medida dos meus esforços, mais ou menos irrisórios, para, contra ventos e mares, o manter ou o inventar [...]” (PERRENOUD, 1995, p. 192)

Dessa forma, depreende-se que a construção do sentido para o aluno passa por um processo reflexivo, de conhecimento de si mesmo e da importância que a mesma exerce dentro das aprendizagens.

### **3.3 O CASO DE ENSINO**

Preocupada com o desenvolvimento e as relações de sentido que os alunos mantem com a aprendizagem, e notando que não estavam sendo satisfatórias, é que fomos procurados enquanto ocupante do cargo de apoio pedagógico, de uma escola da rede pública estadual, na cidade de Martins/ RN, pela professora “A”, para que realizássemos junto a dois alunos uma intervenção pedagógica, uma vez que atuávamos como coordenadora pedagógica da referida instituição.

A escolha por este caso de ensino despertou nosso interesse porque o mesmo aconteceu por percursos espontâneos carregados de intersubjetividade e comunicação, além de apresentar sucesso no seu objetivo e ter transcorrido num tempo de construção de conhecimentos teóricos (formação) que puderam ser mobilizados no momento da ação.

Duek (2011) corrobora com nosso trabalho quando define o que caracteriza um caso de ensino:

Em geral, estas narrativas de ensino possuem características comuns, como: apresentam princípio, meio e fim e podem incluir, também, uma tensão dramática a ser aliviada; são particulares e específicas e não sentenças genéricas, situam os eventos no tempo e no espaço; revelam o trabalho de mãos, mentes, motivos, concepções, necessidades, frustrações e falhas humanas; refletem o contexto sociocultural no qual o evento ocorre. (DUEK, 2011, p. 63)

O trabalho com casos de ensino permite aos sujeitos momentos de revisitação da ação, através de um verdadeiro trabalho de ação - reflexão - ação, conforme acepção de Schon (1997), que possibilita refazer o trajeto percorrido entre a articulação teoria e prática, encontrando respostas e vislumbrando possibilidades para outros caminhos pedagógicos.

No caso de ensino em questão, notamos a presença de vários desses pilares que sustentam os casos, como sequência, demarcada pelo início do caso, que aconteceu com a procura da docente por uma “ajuda” pedagógica, motivada por uma relação de descontinuidade da relação com o saber por parte de alguns alunos, que estavam prejudicando seus trajetos de aprendizagens, assim como, prejudicando o andamento das aulas.

Percebemos também, que a narrativa apresenta meio, ápice da ação, através da intervenção oral e dialógica entre a pessoa do apoio pedagógico e os alunos, e fim, quando da fala espontânea da docente que os alunos haviam tomado uma atitude de mudança frente a intervenção pedagógica.

Já neste momento inicial em que transcorre o caso, notamos a atitude intersubjetiva da professora “A”, que lança mão do problema vivenciado entre as quatro paredes de sua sala de aula, para uma atitude de diálogo, abertura, comunicação e intersubjetividade.

De acordo com Longhi (2005 p. 118):

Habermas considera como agir comunicativo aqueles momentos nos quais os participantes realizam ações cuja atitude está orientada para o entendimento, ou seja, orientada a obtenção de um acordo intersubjetivo pela via comunicativa e com uma base racional. Nessas ações os participantes não se orientam através de cálculos egocêntricos para obtenção de resultados pré-determinados e, sim, mediante atos de entendimento. Não buscam primariamente o êxito individual do agir, como corre no agir instrumental e estratégico, muito pelo contrário, perseguem seus fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos podem harmonizar-se com os planos dos demais sujeitos, **partindo de uma definição compartilhada da situação.** (Grifo nosso)

Dessa forma, a docente se utilizou de uma problemática percebida por ela em seu contexto de sala de aula, tomando uma atitude de abertura, partilha e apoio numa situação em que o objetivo comum fosse atingido, utilizando o diálogo como ferramenta de reflexão e modificação de sentido.

Passado este primeiro momento, de conhecimento da problemática, chamamos os alunos de forma individual até uma sala que não estava sendo utilizada naquele momento e procedemos o processo de comunicação com eles.

O primeiro aluno, sujeito do caso, por nos denominado de aluno “S” recebeu o diálogo de forma bastante natural, ouvindo, educadamente, e

atendendo ao diálogo emitindo emoções através de gestos e choro, discorrendo que realmente estava arrependido da forma como estava se portando em sala de aula, e que não haviam motivos para continuar apresentando um comportamento insatisfatório.

No caso de ensino, todos tiveram o direito a falar e ser ouvidos, sem coerção, pois assim deve acontecer numa ação coordenada com vistas ao entendimento, a única força permitida é a do melhor argumento. Nas palavras de Habermas (1996, p.110-111) temos clareza de que:

Do ponto de vista tanto do falante como do ouvinte, acordo não pode ser imposto a partir do exterior, ou seja, não pode ser forçado por um lado em relação ao outro, seja pela intervenção direta na situação de ação ou pelo exercício indireto de influência (mais uma vez calculada em termos do nosso próprio sucesso) sobre as atitudes proposicionais do oponente.

Da mesma maneira procedemos com a aluna “L”, foi iniciada uma conversa sobre os motivos que estavam levando a mesma a não ter um bom comportamento em sala de aula, iniciando um processo de reflexão. Durante o diálogo, levantamos questionamentos se estava acontecendo algum problema com eles, que estivesse afetando o seu comportamento nas aulas, pois a professora já havia chamado a atenção dos mesmos e as situações de desinteresse e até mesmo rebeldia, continuavam.

Durante o processo reflexivo de diálogo com os discentes sobre as motivações para os comportamentos de indisciplina na sala de aula, relatamos sobre a importância de estudar, explicando que concordávamos que não era a atividade mais prazerosa que existia, mas que, no entanto, estudar era preciso, necessário, argumentando que as horas que passavam na escola, deveriam ser bem aproveitadas.

A esse respeito Perrenoud (1995, p. 76) afirma que:

A realidade é que os jovens têm, na nossa sociedade, uma identidade principal: são alunos, cujo ofício é aprender. E se não aprendem tão depressa e tão bem como os adultos gostariam, não é porque se tenha renunciado a transmitir-lhes os saberes, mas talvez porque o sentido desses saberes tenha deixado de ser suficientemente convincente.

O objetivo por nós percorrido foi de possibilitar uma reflexão acerca da situação que havia se criado, buscando entender os porquês implícitos nos comportamentos, claro que uma intervenção oral, não é suficiente para nos fornecer dados mais amplos, porém podemos ponderar pelos resultados obtidos que o processo de diálogo, exposição, reflexão e entendimento, corroboraram para alcançarmos um entendimento e acordo no caso de ensino.

A relação mundo-linguagem torna-se dependente da comunicação entre falantes e ouvintes. A referência vertical ao mundo, própria das representações de ou dos enunciados sobre algo, é, por assim dizer, curvada para a horizontalidade do um - com - os - outros dos membros da comunicação. (HABERMAS, 2004, p. 238)

As relações marcadas pelo diálogo e comunicação, possibilitam aos falantes e ouvintes o estabelecimento de entendimentos que adentram os mundos da vida dos sujeitos, tornando o processo do agir comunicativo, do ganho de sentido algo partilhando pelas relações intersubjetivas, demandando igualdade e aprendizado de uns para com os outros. “A redescoberta da natureza da racionalidade comunicativa não coagida, que se mantém agindo no mundo da vida, faz Habermas acreditar na possibilidade do progresso humano no sentido de sua libertação.” (MÜHL, 2011, P. 1043)

Refletindo sobre o caso de ensino, que foi embasado pelo procedimento da ação comunicativa, proporcionando pelo diálogo e exposição das falas dos sujeitos, na busca pelo entendimento, alguns dias após a intervenção, a docente nos relatou que os alunos participantes do caso haviam melhorado bastante a postura em sala e que seria necessário conversar com outros alunos (postura participante, intersubjetiva, da primeira e segunda pessoa) da turma para observar (postura objetivante, da terceira pessoa, que apenas observa) se iriam apresentar mudanças em seu comportamento em sala de aula.

Lembro, com Habermas (1996, p. 111) que:

Conseguir entendimento de modo linguístico é algo que funciona de uma forma que permite aos participantes na interação chegar a acordo mútuo sobre a validade pretendida para os seus atos de fala ou, se for o caso disso levar em consideração os desacordos que foram averiguados.

O que estamos tentando discutir neste trabalho com casos de ensino é que não foi a intervenção pedagógica por si só que conseguiu resultados satisfatórios quanto a mudança do comportamento dos alunos e sim, a forma como a mesma foi conduzida, utilizando-se de teorias que valorizam a comunicação, o agir comunicativo e o outro, como importantes na construção de sentido do trabalho educativo.

Ressaltamos ainda, que o diálogo deve ser estabelecido pela via da exposição dos argumentos e da reflexão sobre os atos, buscando o convencimento e acordo válido entre os sujeitos, pela via racional, livre de coações. Nas palavras de Habermas (1996 p. 205<sup>a</sup>), “Falaremos de ação comunicativa nos casos em que os participantes coordenam entre si os seus planos de ação por intermédio de processos linguísticos de entendimento.”

Portanto, o agir comunicativo presente na teoria habermasiana se mostrou como alternativa para entendermos o que estava caracterizando a perda de sentido do aluno em aprender no ambiente de sala de aula, por meio do diálogo e da reflexão, pudemos estabelecer ligações na busca pela reconstrução do sentido que se havia perdido.

## **CONCLUSÃO**

Durante a produção deste trabalho que teve como objetivo maior realizar a reflexão sobre um caso de ensino, a partir do conhecimento de sua metodologia, da investigação e revisitação da prática pedagógica, percebemos que essa estratégia se mostra como positiva e construtiva da formação e atribuição de sentido as práticas dos docentes que permitem-se construir enquanto sujeitos pesquisadores e reflexivos.

A construção de sentido nos ofícios dos alunos se mostra como sugestiva de melhorias na aprendizagem, que pode ser realizada pelo professor, destinando mais tempo para falar sobre esses aspectos do ofício do aluno ou até mesmo através de uma atitude intersubjetiva comunicativa.

Através do relato do caso de ensino, podemos perceber que a construção do sentido da prática do professor está relacionada a mobilização de saberes Tardif (2008), a formas de agir que priorizam a comunicação e a capacidade de abertura que o professor demanda.

Essa abertura está vinculada a visão que ele tem do aluno e do sistema educativo, pois se o professor compreende que o aluno desenvolve um ofício e se faz necessário encontrar sentido em aprender, certamente o mesmo buscará estratégias para que essa construção não seja interrompida, gerando situações de fracasso escolar.

Com efeito, fica difícil o aluno construir sentido para o seu trabalho se o professor não vê sentido no seu ofício de mediatizar os conhecimentos.

Novas possibilidades de construção e reconstrução de sentidos são possíveis se buscarmos através da pesquisa da própria prática, diálogos na diversidade, e uma formação contínua que acrescente, a cada dia, mais profissionalização ao professor, pois o sentido não se aprende de uma hora para outra em manuais, livros, de fora para dentro ou de cima para baixo, ele constrói-se, tanto para professores como para alunos, através de uma cultura e do diálogo entre os pares, entre teoria e prática, partindo de uma situação ou problema, da prática e pela prática é que alunos e professores podem construir novos sentidos para os seus ofícios.

## **REFERENCIAS**

DUEK, V. P. **Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores.** 349 f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

HABERMAS, J. **Racionalidade e comunicação.** Lisboa: Edições 70, 1996.

\_\_\_\_\_. **Verdade e justificação.** Ensaios filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LONGHI, A. J. Ação educativa na perspectiva do agir comunicativo. In: \_\_\_\_\_. **Ação educativa na perspectiva do agir comunicativo de Jurgen Habermas: uma abordagem reflexiva.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, p. 1-161, 2005. Disponível em [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252928/1/Longhi\\_ArmandoJose\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252928/1/Longhi_ArmandoJose_D.pdf)

MÜHL, Eldon H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educ. Soc. Campinas**, v.32, n.117, p.1035 – 1050, out. dez. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

PERRENOUD, P. **O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar.** Tradução de Julia Ferreira e José Cláudio. Porto Editora, 1995.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.