

EM BUSCA DO PROTAGONISMO DO(A) PROFESSOR(A) EM SEU PROCESSO FORMATIVO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Neusa Andreolla

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
neusa-andreolla@uergs.edu.br

Flávia Eloisa Caimi

Universidade de Passo Fundo
caimiribeiro@via-rs.net

Adriana Dickel

Universidade de Passo Fundo
dickel@upf.br

Resumo: Este trabalho sistematiza as opções teórico-metodológicas que sustentaram a participação das autoras, na condição de coordenadora e assessoras, em um programa de formação continuada de professores, desenvolvido na rede municipal de ensino de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Como recurso foram utilizados registros de observações formalizados em diários de campo e memórias. Entende-se que a viabilidade de uma proposta pautada pelo princípio do protagonismo docente depende das condições que os vários sujeitos envolvidos possuem para criar situações formativas impulsionadoras da reflexão sobre a prática e do diálogo entre diferentes campos do conhecimento.

Palavras-chave: formação continuada; assessoramento; protagonismo docente

INTRODUÇÃO

Ao nos propormos a trabalhar em um projeto de formação continuada para toda a rede de ensino rede municipal de ensino de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul, tínhamos o desafio de promover ações que superassem os modelos tradicionais de formação comumente assumidos pelos diversos programas de formação realizados junto aos docentes e de efetivarmos alguns princípios que pautaram nossas experiências profissionais anteriores e que se encontram sistematizados em muitos dos escritos acumulados ao longo das duas últimas décadas.

Kramer (1989) identifica, na maioria dos programas de formação continuada de professores desenvolvidos até finais dos anos 80 (o que, não obstante, não se distancia das práticas atuais nessa área) duas linhas predominantes de formação: os *pacotes de treinamento* e os *encontros de vivências*. Os *pacotes de treinamento* se constituem na ausência de programas sistemáticos de formação e partem da necessidade de promover inovações pedagógicas em menor tempo, com custos mais reduzidos. De tal forma, priorizam a transmissão de teorias, conteúdos, técnicas, elaborando e disseminando materiais didático-informativos que são repassados

aos professores, em efeito multiplicador, pelas diversas instâncias que compõem as equipes dirigentes das secretarias. Não raras vezes, a despeito das boas intenções que lhes originam, essas propostas vão se fragmentando, os conteúdos sofrendo distorções, as metodologias apresentando simplificações, ao ponto de chegar aos professores não mais que receituários e fragmentos do discurso educacional, muito distante de suas preocupações cotidianas. Kramer (1989, p. 195) aponta como uma das consequências de tais propostas “a comum atitude de ‘entrou por um ouvido e saiu pelo outro’”, e como resultado geral o fato de que “não se aprofunda a teoria, não se pensa a prática, não se transforma o trabalho pedagógico”.

De outra parte, os ditos *encontros de vivências* objetivam promover mudanças atitudinais nos professores almejando, com isso, transformar os contextos escolares. Como práticas de intervenção, adotam “laboratórios de sensibilidade, análise de casos, efeito demonstração, oficina de artes plásticas, música, teatro” (KRAMER, 1989, p. 196), atividades que, no entender da autora, preocupam-se tão somente em “produzir um estado de relaxamento no professor e de congraçamento ou cooperação com seus pares”. Abdicando do investimento em conhecimentos teórico-críticos e da reflexão sobre os graves e complexos problemas que afetam o trabalho pedagógico nas escolas, os encontros vivenciais, assim como os pacotes de treinamento, “estabelecem uma fratura entre a teoria (que vira discurso) e a prática (que é substituída pela técnica)”.

Como integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação – GESPE, tivemos, juntamente com outras colegas, a oportunidade de desenvolver projetos de investigação e de formação continuada de professores pautados por uma metodologia de trabalho voltada à análise e sistematização de suas práticas como professoras e formadoras de outros professores. Por meio disso, o GESPE protagonizou com outros grupos, no Brasil, o movimento intelectual ligado à formação do professor-pesquisador e do professor reflexivo, em efervescência na década de 1990 e início do século XXI (GERALDI; FIORENTINI; MONTEIRO, 1998). Em seus projetos, pautou-se por premissas tais como: o professor é um trabalhador que em sua prática produz conhecimentos acerca do processo pedagógico, os quais medeiam a sua relação com as crianças e com os conteúdos de ensino; faz-se necessária a articulação entre mundo acadêmico e mundo da escola para a busca compartilhada de soluções para os problemas educacionais, principalmente junto a setores marginalizados; o grupo atua como uma instância de produção coletiva de conhecimentos e de resistência face a pressões que tendem à desprofissionalização docente (DICKEL, A.; CAIMI, F. E., 2002; TORRES, 2004; DICKEL et al., 2000).

Coerentemente com isso, o desafio, então, que nos impusemos como condição para participar como condutoras de uma nova proposta foi o de efetivar uma proposta de formação continuada que tivesse como princípios básicos a articulação entre o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a reflexão e a ação.

Assim, com o propósito de refletir criticamente sobre esse processo de formação continuada, iniciamos analisando, com base na literatura acadêmica, os diferentes tipos de racionalidade presentes nos programas de formação continuada de professores. Com base nessa análise, podemos

identificar os fatores que motivaram o surgimento do programa, bem como refletir sobre os princípios que orientaram o trabalho junto aos professores dos anos finais do ensino fundamental, avaliando-os em relação à sua operacionalidade e validade quanto às possibilidades de efetivar uma sólida aprendizagem profissional dos professores que dele participaram.

OS PROFESSORES COMO ATORES E AUTORES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Reportando-nos às discussões acadêmicas e às políticas educacionais das últimas duas ou três décadas, encontramos fortes sinalizações de haver uma mudança no tipo de racionalidade que orienta a identidade docente nos processos de formação inicial de professores, bem como nas propostas de formação continuada. Grosso modo, são identificadas duas proposições de racionalidade prevalentes hoje no debate acadêmico, podendo ser resumidas em *racionalidade técnico-instrumental* e *racionalidade prático-reflexiva*. A primeira concebe a construção da identidade profissional como resultado natural do somatório entre domínio dos conteúdos específicos da especialidade e das metodologias e técnicas pedagógicas, enfatizando que a qualificação emerge do domínio da especialidade. Nessa perspectiva, “a actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (GÓMEZ, 1995, p. 96).

A *racionalidade prático-reflexiva*, por outro lado, vislumbra a formação e atuação de profissionais autônomos, investigativos, reflexivos, criativos, capazes de tomar decisões sobre sua ação pedagógica em situações instáveis e complexas. Sumariando as diversas roupagens de que se reveste esse perfil profissional, Gómez (1995) apresenta, dentre outras, a proposição de Stenhouse, do professor como um investigador na sala de aula; de Clark e Griffin, do professor como um profissional clínico; de Schön, do professor como um prático-reflexivo. O mesmo autor afirma que, a despeito de pequenas diferenças entre si, todas essas abordagens comungam do “desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula” (1995, p. 102).

O fato é que, num mundo de constantes e aceleradas transformações, cada vez mais se reconhece a necessidade de superar o primeiro modelo e avançar para a formação de profissionais, em todas as áreas, com capacidade de comunicação, de adaptação a situações novas e complexas que requerem soluções criativas, com capacidade de crítica e de autocrítica, com autonomia para desenhar estratégias alternativas de intervenção nos diferentes contextos, entre outros.

No âmbito da docência, do ensino e da formação de professores, vem se desenvolvendo um movimento internacional, sob a perspectiva da reflexão, entendido por Zeichner (1993, p. 16) como uma reação ao modelo que marca a atuação dos professores “como técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhe ditam de fora da sala de aula”. Para esse autor, “os professores são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação, tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir”, reconhecendo que o ensino precisa voltar às suas mãos.

Assim, diferentemente de um programa previamente concebido e, na maior parte dos casos, finalizado, o programa de formação baseado na racionalidade prático-reflexiva alicerça-se em uma dinâmica que considera a prática do professor como ponto de partida e de chegada do processo de formação. Situa, portanto, o professor como o centro do processo de investigação e desenvolvimento, pois “só o próprio professor pode transformar o professor” (STENHOUSE, 1996, p. 38). Nesse caso, os professores deixam a condição de meros objetos e tornam-se sujeitos do processo de formação, uma vez que passam a ser *atores* e *autores* de tal processo.

Destaca-se também, no âmbito das políticas educacionais públicas e dos debates acadêmicos, o que se tem denominado *simetria invertida*, uma expressão cunhada por Schön (2000) para designar a homologia existente entre os modelos pedagógicos a que fomos submetidos em nossos percursos de formação e o perfil de profissional sobre o qual constituímos nossa atuação docente. A noção de simetria invertida ganhou centralidade nas diretrizes para a formação de professores, em especial na Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002). Essa resolução estabelece, em seu artigo terceiro, que todos os professores da educação básica deverão ser formados segundo princípios norteadores que considerem: “(...) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a *simetria invertida*, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera”.

Na mesma linha de pensamento, Libâneo (2005, p. 71) adverte:

se quisermos que o professor trabalhe numa abordagem socioconstrutivista, e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas idéias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características. Parece claro que às inovações pedagógico-didáticas introduzidas no ensino das crianças e jovens correspondam mudanças na formação inicial e continuada de professores.

Com base, portanto, no conceito de simetria invertida, destaca-se, como princípio orientativo fundamental nos programas de formação continuada, o protagonismo dos professores na problematização, teorização e redimensionamento das suas práticas educativas, numa perspectiva coletiva.

SITUANDO O PROGRAMA

O programa objeto de nossa exposição pautou-se na idéia do professor-pesquisador, enquanto profissional que reflete e produz conhecimento, com base nas idéias desenvolvidas por, dentre outros, Stenhouse (1991, 1996), Shön (1992), Elliot (1990, 1991), Zeichner (1993), Carr e Kemmis (1988) e Freire (1991). Assim, fundamentado em uma racionalidade crítica e emancipatória, o referido programa visava a contemplar a tematização de saberes e práticas docentes de modo a considerar os educadores como sujeitos capazes de produzir conhecimento, por meio de um processo de reflexão *na* e *sobre a* ação.

Ao privilegiar os professores como atores e autores do processo de formação, o programa intencionava incidir na interioridade dos sujeitos, nas suas experiências profissionais e na capacidade de se comunicar intersubjetivamente sobre as mesmas, com o objetivo de construir, em lugar de apenas consumirem conhecimentos, muitas vezes abstratos e distanciados das situações concretas de operacionalidade. A formação, portanto, deveria valorizar não só a aquisição de conhecimentos, mas, sobretudo, o desenvolvimento profissional por meio de competências científicas (*saber*), pedagógicas (*saber fazer*) e pessoais (*saber ser e saber tornar-se*) (COSTA E SILVA, 2000, p. 103).

A metodologia básica proposta abrangeu a constituição de grupos de estudos, nos quais se esperava que houvesse interação, intercâmbio de saberes, análises reflexivas das experiências socializadas e proposição coletiva de inovações pedagógicas. Os grupos de estudos possibilitariam, assim, a articulação entre teoria e prática, na perspectiva de os professores pensarem e refletirem sobre o que fazem para qualificar suas práticas e aprofundá-las. As teorias passariam a ser construídas nessa reflexão, como algo intrínseco ao fazer pedagógico.

Para que os Grupos de Estudos pudessem se constituir como um espaço de convivência e diálogo, em que cada professor pudesse se sentir confiante para trocar saberes e disponibilizar suas experiências pedagógicas para análise e reflexão coletivas, era necessário que os mesmos estabelecessem objetivos comuns, combinassem normas de convivência e mantivessem certa constância de tempo, de horário e de lugar de reunião.

Assim, o Programa desenvolveu-se de diferentes formas, conforme o nível de ensino. Nos anos finais do ensino fundamental, objeto de nossa análise, o programa envolveu 326 professores de 5ª a 8ª série, distribuídos em dez grupos de estudos, conforme o componente curricular em que atuavam, e alocados em três grandes áreas de conhecimento: 1) Sócio-Linguística, envolvendo professores de Língua Portuguesa, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira; 2) Sócio-Histórica, constituída por professores de História, Geografia, Ensino Religioso e Filosofia; 3) Científica, composta por professores de Matemática e Ciências.

Nos anos finais, as reuniões dos grupos de estudos tinham duração de quatro horas, eram mensais e simultâneas, uma vez que os professores eram dispensados da escola no dia em que elas ocorriam. A participação dos professores no programa era, portanto, obrigatória, tendo em vista a suspensão das aulas nos dias dos encontros. A assessoria de cada grupo era feita por uma equipe de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação - SME, sendo uma para cada grupo. Uma assessoria geral externa acompanhava os trabalhos da equipe da SME, por meio de sessões de estudos sistemáticas entre seus membros.

Em cada grupo de estudos, os encontros foram planejados a partir do levantamento de campos temáticos, específicos para cada componente curricular, e elaborados com base nas memórias¹ trazidas pelos professores. Durante o processo de formação, os professores foram instados a registrar e a socializar suas experiências pedagógicas nas sessões, de modo a produzir outros/diferentes sentidos sobre os dilemas da profissão², adotando uma atitude mais reflexiva na docência, a fim de compreender de forma mais ampla o contexto profissional e escolar, e de

reconhecer as possíveis causas dos conflitos vivenciados na sala de aula, identificando os efeitos de sentido que suas ações produzem perante os alunos e produzindo alternativas qualificadas de intervenção no cotidiano das escolas, dentre outras.

Privilegiando o saber experiencial e as características contextuais em que se desenvolve a prática dos professores, o Programa organizou-se em torno do sinergismo resultante do conhecimento experiencial com o conhecimento teórico, numa lógica interativa em que ação, investigação e desenvolvimento profissional estão presentes, visando à implantação de práticas inovadoras e a conseqüente melhoria da qualidade do ensino. Conforme Costa e Silva (2000, p. 105), “estas modalidades de formação são as que melhor poderão contribuir para dinâmicas reflexivas, já que emergem de disposições formativas dos professores geradas nos/pelos contextos de trabalho”.

A formação aberta, entretanto, exige bem mais dos coordenadores/assessores, que devem contar com sua sensibilidade e capacidade criativa ao coordenar/assessorar os grupos, por não terem como prever o que irá ser trazido nas memórias e a temática que será gerada a partir do trabalho com as mesmas.

O PROGRAMA SOB O OLHAR DE SEUS ATORES E AUTORES

Uma análise preliminar dos registros referentes à experiência vivenciada ao longo do primeiro ano e dos dados obtidos através de uma avaliação parcial realizada no final daquele mesmo ano evidenciou alguns aspectos relativos à implementação desse modelo de formação continuada que necessitam de um melhor equacionamento, conforme a sistematização apresentada na sequência.

- **Duração e periodicidade do Programa**

A maioria dos professores considerou satisfatória a duração (4h) e periodicidade dos encontros (mensais) para o funcionamento dos grupos de estudos. Alguns, porém, consideraram que a quantidade dos encontros foi insuficiente para o atendimento das suas necessidades de formação.

- **Participação obrigatória de todos os professores e tamanho do grupo de estudos**

Se, por um lado, o fechamento das escolas proporcionou as condições mínimas para a participação dos professores nos encontros de formação, por outro, a obrigatoriedade teve também o seu efeito. O primeiro refere-se à motivação para um maior envolvimento nos grupos de estudos. Como o trabalho exigia leitura prévia e elaboração de memórias, a participação imposta pela obrigatoriedade comprometeu a motivação, gerando resistências ao trabalho desenvolvido. Um segundo problema está relacionado ao tamanho do grupo que, em alguns casos, chegou a oitenta participantes. O número excessivo de professores comprometeu a metodologia proposta, dificultando uma participação mais efetiva, seja oralmente nas discussões, seja pela leitura das memórias. Além disso, também dificultou o estabelecimento de vínculos

mais estreitos entre os participantes, necessários à constituição de um “grupo” com o caráter que o Programa tencionava promover.

- **Metodologia e temática dos encontros**

A metodologia instaurada nos grupos de estudos permitiu que cada coletivo elencasse, por ordem de prioridade, uma série de temas a serem trabalhados, os chamados “campos temáticos”. Estes, conforme exposto anteriormente, foram elaborados com base nas memórias de sala de aula trazidas pelos professores.

Na avaliação feita ao final do primeiro ano, após a realização de nove encontros, a maioria dos professores considerou a metodologia e as temáticas trabalhadas satisfatórias, correspondentes às expectativas iniciais. Alguns apontaram que os encontros foram excessivamente teóricos e sugeriram a realização de mais atividades práticas, relacionadas às demandas da sala de aula, tais como trocas de experiências, novas metodologias de ensino, dentre outras.

Cabe salientar que, de acordo com a metodologia, os grupos de estudos definiam as temáticas a serem prioritariamente trabalhadas, mediante discussão interna. Assim, por exemplo, o grupo da área científica elegeu, como primeiro campo temático, o “mal-estar docente” e, como segundo, a “profissionalização do professor”, ficando em quinto e último lugar as questões metodológicas do ensino. Devido ao curto espaço de tempo, foi possível trabalhar apenas com os dois primeiros campos temáticos (mal-estar docente e profissionalização do professor). Na avaliação final, no entanto, alguns professores criticaram os temas tratados, considerando-os como excessivamente teóricos e sugeriram temas “mais práticos”, ou seja, mais ligados ao processo de ensino-aprendizagem nas/das ciências. Essa aparente contradição resultou da própria diversidade de interesses do grupo e do processo de negociação estabelecido durante a definição dos campos temáticos e suas prioridades. Outros professores, porém, mesmo que os temas trabalhados não estivessem diretamente vinculados à prática de sala de aula, consideraram a troca de experiências como um dos aspectos mais proveitosos do grupo de estudos. Salientamos que a troca de experiências acontecia naturalmente nos momentos de leitura e discussão das memórias, não sendo, portanto, uma atividade previamente planejada e deslocada do campo temático em discussão. Assim, mesmo abordando-se campos temáticos situados em espaços distintos dos temas metodológicos, a dinâmica de elaboração e leitura das memórias permitiu uma articulação entre teoria e prática, sendo, por isso, o instrumento aglutinador entre o estudo de textos e a prática de sala de aula.

- **Formação dos grupos por componentes curriculares**

De modo geral, há poucas oportunidades de os professores reunirem-se com seus pares para trocar idéias e experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem. A organização dos grupos por componentes curriculares favoreceu o estabelecimento de um vínculo mais efetivo entre os professores, necessários na constituição de um “grupo”. Havia uma convergência de interesses, mas,

acima de tudo, o grupo serviu de suporte ao professor, na medida em que um percebia que os outros colegas também enfrentavam semelhantes dificuldades no cotidiano escolar.

- **Os coordenadores em formação**

O grupo de estudos constituiu um espaço de sistematização e construção de conhecimentos em que professores e coordenadores/assessores partilharam saberes distintos, mas complementares. Nesse espaço, o papel dos coordenadores/assessores não foi o de transmitir conhecimentos como geralmente acontece nos modelos tradicionais, mas de assessorar a sistematização de conhecimentos produzidos coletivamente, buscando trazer um *excedente de visão* (BAKHTIN, 1997) para os debates e reflexões.

Dada a natureza do trabalho nos grupos, a equipe de coordenadores também se constituiu como grupo, realizando igualmente um processo de formação continuada, com encontros mensais de estudo, planejamento e assessoria específica. A equipe configurou-se, simultaneamente, em equipe em formação e em equipe de coordenação/assessoria. Com participação distinta em cada espaço, podemos dizer que, na verdade, a equipe invertia os papéis conforme os diferentes espaços de participação. No grupo de estudos constituído pelos coordenadores/assessores, os seus sujeitos se submetiam às mesmas exigências metodológicas (leitura prévia, elaboração de memórias, estudos de textos) feitas aos professores, sendo o seu processo coordenado e planejado junto com a assessoria externa. Já nos grupos de estudos dos professores, esta função era realizada por eles mesmos a partir das emergências produzidas pelos demais integrantes.

Isso nem sempre foi assumido de forma tranquila, já que para alguns formar-se e, simultaneamente, coordenar a formação de outros, exigia um comprometimento muito grande, o que, não raras vezes, gerava sentimentos de medo e insegurança. Por mais que se buscasse antecipar, prever o trabalho dos grupos nas reuniões de planejamento, não havia como fugir do imprevisto, das saídas não planejadas, em razão do que os grupos traziam em suas memórias.

Monereo e Pozo (2007, p. 20), ao apresentarem um conjunto de artigos produzidos com base na prática de assessoramentos desenvolvidos por diferentes sujeitos, afirmam que “assessorar é uma maneira especializada de falar e interagir, mas também de calar e ouvir”. Segundo eles, a capacidade de estabelecer contextos colaborativos está pautada na habilidade do assessor de ajudar “a reconstruir e compartilhar representações sobre problemas e acontecimentos conflituosos” e de “analisar de maneira completa e sistemática as representações presentes em uma situação problemática”. Esse perfil precisa ser construído no embate com a própria prática, mediado pela capacidade de reflexão possível por meio do encontro com o outro, fundamentalmente, com aquele que também está a produzir essa intervenção.

À medida que o processo foi avançando, esse grupo foi se firmando e se superando qualitativamente. O estudo e o planejamento coletivos foram fundamentais para o enfrentamento e superação dos desafios que foram surgindo. Para alguns coordenadores, que nunca haviam participado de um programa de formação nesses moldes, o desafio era duplo: vivenciar a proposta e implementá-la nos grupos sob sua coordenação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Balizados na crença de que os eventos esporádicos de capacitação, de modo geral, não preveem um tempo para o professor reelaborar a proposta que lhe foi apresentada, tampouco para refletir sobre as possibilidades de sua operacionalização no contexto em que está inserido, razão pela qual produzem efeitos reduzidos na ação efetiva em sala de aula, procuramos desenvolver um programa de formação que possibilitasse a autonomia profissional, na expectativa de que, assim, o professor pudesse estimular em seu aluno a condição de sujeito, com capacidade de discussão, autonomia de pensamento, potencial transformador.

Essa experiência oportunizou a concretização e a reafirmação de alguns princípios metodológicos já construídos e vivenciados em experiências anteriores de formação, a saber: a relação teoria-prática, o grupo de estudos e a memória como recursos fundamentais para o desenvolvimento profissional.

- **A relação teoria-prática**

Segundo Costa e Silva (2000, p. 106), a singularidade das situações localmente contextualizadas que os professores experimentam no seu cotidiano profissional exige uma formação contínua capaz de potencializar a reflexão e a elaboração de conhecimentos por parte do professor. No modelo investigativo de formação, o fazer docente torna-se objeto de análise por meio da observação, registro e reflexão, processos esses possibilitados por referenciais teóricos previamente assumidos, conscientemente ou não, mas que no decorrer do processo vão sendo explicitados e ampliados por meio de novos estudos e do cotejamento com as práticas.

Ao buscarmos tomar a prática docente e a própria prática de coordenar/assessorar como ponto de partida de todo o processo de formação, não tínhamos a pretensão ingênua de atribuir a essa prática um caráter exclusivo de novidade, pois, conforme Chakur (1995, p. 81), “no mais das vezes, as situações que se apresentam mostram-se repetitivas e rotineiras e a atuação do professor não vai além de condutas estereotipadas”. No entanto, buscávamos justamente na reflexão sobre a ação pedagógica rotineira o ponto de apoio para a tomada de consciência do professor sobre as “teorias” que orientam sua ação pedagógica, as quais consistem mais em crenças epistemológicas do que propriamente em teorias criteriosamente formuladas, requerendo, portanto, coerência e consistência. Visamos, assim, à (re)significação de seus saberes e à consequente transformação de sua ação docente.

Na opinião de Reale et al. (1995, p. 75),

a análise, por parte dos professores, de sua própria prática, e a exploração de diferentes formas de transformar seu modo de agir, no sentido da reflexão-ação e da reflexão sobre a ação proposta por Schön (1987), oportunizam um olhar crítico sobre o quê, por que e como fazer, estabelecendo confrontos entre os diversos processos ocorrentes, alterando ou confirmando suas estratégias de atuação.

De tal forma, assumíamos a concepção do professor como ator e autor, capaz não apenas de por em ação teorias educativas, mas, também, de elaborar novas teorias, conforme a

idéia de professor “pesquisador” (STENHOUSE, 1996), “prático-reflexivo” (SCHÖN, 1992), “investigador” (ZEICHNER, 1992).

Assim, em um programa de formação fundamentado na racionalidade crítica e emancipatória, prática e teoria se entrecruzam numa dinâmica interativa e transformadora que resulta na produção do novo, não só de uma nova prática, mas, também, de um novo conhecimento. Por ser fruto dessa interação dialética, essas novas práticas e novos conhecimentos nem sempre são reproduzíveis. Servem como fonte de inspiração para novas práticas. Cada novo contexto é sempre um recomeço. Cada nova aula é um novo tempo e o processo se inicia novamente.

- **O Grupo de Estudos**

Em um grupo de estudos, os integrantes assumem papéis de natureza colaborativa de parceria, em que cada um tem o que aprender com o outro e o olhar de cada um possibilita um excedente de visão (BAKHTIN, 1997) aos demais. Assim, o grupo, por se constituir em um espaço de distanciamento em relação ao trabalho pedagógico, possibilita atribuir sentidos a esse trabalho por meio das reflexões e teorizações constituídas não mais de forma solitária, mas com base nas interações que se estabelecem no grupo.

Esse espaço coletivo torna-se, então, o laboratório onde se efetiva a (re)elaboração do conhecimento, capaz de modificar a concepção do professor sobre o seu próprio trabalho e a sua própria prática.

- **A memória**

Esse instrumento cumpre um duplo papel: possibilita um primeiro distanciamento do professor em relação ao seu trabalho e permite que as práticas pedagógicas sejam exteriorizadas e expostas aos que não participaram de sua realização. Conforme Andreolla, Bragagnolo e Dickel (2007, p.38),

trata-se de um momento forte de reflexão e de produção, em que a professora denuncia as contradições que invadem seu trabalho, as condições materiais nas quais vivem seus alunos, as suas inquietudes e os avanços relativos a suas práticas e às aprendizagens dos alunos.

As memórias lidas nas sessões de estudos produzem os dados analisados pelo grupo. Assim, por meio das memórias, as diferentes vivências e concepções dos professores relativas aos diversos elementos do processo ensino-aprendizagem eram socializadas e analisadas criticamente em um espaço coletivo e dinâmico, possibilitando, dessa forma, o exame pessoal e o de outras pessoas, o confronto de opiniões, as alternativas de ação para a superação de práticas consideradas inadequadas e a elaboração de novos conhecimentos acerca dos objetos em estudo.

O trabalho desenvolvido aponta, portanto, a viabilidade de uma política de formação continuada de professores que busca superar a oferta episódica de cursos, palestras, seminários,

e instaurar situações formativas que estimulem o protagonismo educacional e político do docente, tendo em vista o fortalecimento de sua condição de sujeito. Ao mesmo tempo, remete o trabalho de coordenação/assessoria a processos como esse a um nível de complexidade que também necessita ganhar espaço no debate educacional e no planejamento e implementação de tal política.

De acordo com Andreolla, Bragagnolo e Dickel (2007, p. 38), “a memória se constitui como um registro da prática aliado a uma tentativa de reflexão por parte do professor frente a essa prática observada”.

² Aportando os estudos em Zabalza (2004, p. 19), compreendemos os dilemas como “constructos descritivos (isto é, identificam situações dialéticas e/ou conflitantes que ocorrem nos processos dialéticos) e próximos à realidade: se referem não a grandes esquemas conceituais, mas a atuações específicas concernentes a situações problemáticas no desenvolvimento da aula”.

REFERÊNCIAS

- ANDREOLLA, N.; BRAGAGNOLO, A.; DICKEL, A. Professores-pesquisadores como produtores de conhecimento. In: VARANI, A.; FERREIRA, C. R.; PRADO, G. do V. T. (Orgs.). *Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 29-42.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Conselho Nacional de Educação, 2002.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1988.
- CHAKUR, C. R. de S. L. Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores da 5ª a 8ª séries. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 77-93, 1995.
- COSTA E SILVA, Ana Maria. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 72, agosto/2000.
- DICKEL, A., ANDREOLLA, N., COLUSSI, R., VALIATI, C. M. de A., PEREIRA, M. A. Uma experiência em formação continuada com professores de escolas públicas de periferia: relato de um processo inacabado. *Revista de Educação da AEC*, v. 29, p.147 - 159, 2000.
- DICKEL, A., CAIMI, F. E. *Cadernos de Reflexão: novos olhares, novas práticas*. Passo Fundo : UPF, 2001.
- ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; MONTEIRO, E. *Cartografia do trabalho docente*. Campinas : Mercado de Letras, 1998.

GÓMEZ, Angel Pérez. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 70 (165), p. 189-207, maio/ago. 1989.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005, p. 53-79.

REALE, A. M. de M. R. et al. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 65-76, 1995.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo de currículo*. 3. ed. Madrid: Morata, 1991.

_____. *La investigación como base de la enseñanza*. 3. ed. Madrid: Morata, 1996.

TORRES, R. M. *Itinerários pela educação latino-americana*. Porto Alegre : Artmed, 2001.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.