

PRODUÇÃO DE SABERES E FAZERES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS*

*THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE AND PRACTICES IN TEACHING: AN EXPERIENCE OF ONGOING
TEACHING FORMATION IN SANTA MARIA/RS*

Janilse Fernandes Nunes Vasconcelos**

Marilene Gabriella Corte***

Neridiana Fábila Stivanin****

Maribel Susana Kipper*****

RESUMO

A necessidade de qualificar as ações educativas e pedagógicas na escola é urgente e constitui-se preocupação constante para as IES (Instituição de Ensino Superior). Nesse contexto, no projeto de extensão que intitula este artigo, objetivamos contribuir com a trajetória profissional dos professores das escolas municipais de Santa Maria (RS), levando em conta seus saberes e fazeres, por meio de processo mútuo de formação continuada entre escolas e IES, evidenciando a [re]construção de conhecimentos, a mudança de comportamento e a atuação profissional. O projeto foi desenvolvido de março a dezembro de 2007, de acordo com os princípios da interação social histórica, considerando a formação continuada entre professores e acadêmicos do curso de Pedagogia da UNIFRA e professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal da região de Camobi, além de professores parceiros, envolvendo IES e escolas públicas e particulares. É importante destacar que tanto as IES quanto as escolas necessitam promover a reflexão e a criticidade dos professores formadores dos futuros professores, bem como dos professores da rede municipal de ensino, no intuito de contribuir para a [re]significação dos seus saberes e fazeres pedagógicos.

Palavras-chave: Formação de professores; Saberes docentes; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The necessity of qualify educative and pedagogical actions in school is urgent and a constant preoccupation in universities. Considering this, the extension project that entitled this paper has for objective to contribute with the professional trajectory of the teachers in municipal schools in Santa Maria (RS), regarding their knowledges and actions, through a process of continuing professional education between schools and university, indicating the [re]construction of knowledge, behavior change and professional practice. The project was developed from March to December 2007, accordingly the principles of socio-historical interaction, regarding the continuing education of professors and students of Pedagogy at UNIFRA and early years teachers in Camobi neighborhood, and also collaborator teachers; thus, it involved university, public and private schools. It is important to underline that as much university as schools need to promote reflection and criticism of the formator professor, future teachers as well as teachers in municipal education, in order to contribute for [re]signify theirs pedagogical knowledges and actions.

Keywords: Teacher training; Teacher knowledges; pedagogical practices.

* Projeto de Extensão – PROBEX / UNIFRA.

** Professora do Centro Universitário Franciscano.

*** Professora do Centro Universitário Franciscano e da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

**** Mestre em Educação PPGE/UFSM. Professora do Centro Universitário Franciscano .

***** Acadêmica do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano. Bolsista PROBEX – UNIFRA.

INTRODUÇÃO

Em projetos de formação continuada de profissionais do ensino, precisamos estar atentos a tudo que envolve a qualificação do educador como ser constituído de valores morais e éticos, dotado de competência humana, técnica e política, refletindo criticamente sobre a necessidade de se criarem nele e fora dele condições para um exercício competente de sua profissão.

Grinspun (1994, p.220) coloca que

[...] os educadores, com a competência técnica devida e seu compromisso político com a sociedade, devem buscar dentro da realidade em que vivem, repensar a sua prática e seus resultados em prol de uma sociedade mais justa, mais humana e participativa.

Frente a esses pressupostos, podemos não apenas questionar o trabalho docente, como também a formação profissional, desde as bases iniciais à formação continuada.

Ao nos reportarmos para a problematização que norteou este projeto – “é possível que a formação continuada do professor no exercício da docência contribua para uma melhor perspectiva a respeito da sua profissão, bem como permita uma visão mais integrada dos seus saberes e fazeres?” Destacamos que o professor não é apenas uma pessoa dentro de um contexto, mas, sobretudo, um indivíduo em desenvolvimento, atuante em uma comunidade com a qual precisa relacionar-se de modo dinâmico, influenciando e deixando-se influenciar.

A expressão de individualidade pessoal e profissional do professor pode mover e abrir espaços de interlocução e interação, em um

processo de transformação gradativa, em que confronta suas múltiplas identidades com a concreticidade de seu saber e fazer pedagógico, transcendendo o espaço da sala de aula e explorando a diversidade cultural. Sendo assim, voltamo-nos à formação de professores no exercício da docência como prática transformadora em que partimos do campo dos conhecimentos pedagógicos e experienciais do professor como pessoa e profissional.

Para Nóvoa (1992, p. 17), os espaços de formação constituem-se nas trocas de experiências e saberes que, segundo ele, estão presentes “nas opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. Nessa perspectiva, um olhar cuidadoso sobre o cotidiano educativo se estabelece, ou seja, no momento em que o professor percebe que sua constituição, enquanto educador, está vinculada à sua maneira pessoal de compreender os diversos aspectos que envolvem a sua vida, sua maneira de conceber sua profissão se modifica, possibilitando a construção de uma postura reflexiva sobre suas práticas.

Portanto, nesse projeto de extensão, investimos na postura reflexiva como diferencial da formação continuada de professores para atender às expectativas de autoformação e às exigências atuais na educação.

Segundo Lima (2002, p. 244),

a valorização dos processos de reflexão e sua incorporação efetiva à vida do professor representam a teia de saberes adquiridos formal e informalmente. A condição de pro-

fessor aprendiz está para além de um mero executor e ultrapassa os limites da titulação.

Nessa perspectiva, o professor é o sujeito de sua ação e, como tal, não reproduz apenas o conhecimento, mas faz de sua sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana.

No processo de formação desenvolvido neste projeto de extensão, oportunizamos a reflexão sobre os saberes e fazeres da docência, considerando a relevante contribuição para o entendimento de quais saberes docentes fundamentam sua prática pedagógica, bem como visualizar quais contribuições significativas esses saberes trazem à práxis docente e quais as implicações dos saberes docentes para o processo de ensino e aprendizagem.

Também destacamos que o processo de reflexão com os professores participantes do projeto estimulou a retomada da organização do trabalho pedagógico, principalmente, no momento em que começaram a pensar nas suas práticas pedagógicas com a finalidade de sistematizá-las e buscar novas compreensões para a sua prática docente.

O foco de interesse desse projeto de extensão pressupôs, portanto, a “Produção de Saberes e Fazeres no Exercício da Docência: uma experiência de formação continuada entre instituições de ensino superior e professores do Município de Santa Maria/RS”, para priorizar a compreensão da prática docente, bem como a formação continuada do profissional e sua atuação no contexto educativo, a partir da concretude das vivências cotidianas de diversificados lugares e tempos sociais, eviden-

ciando a [re]construção do conhecimento, das relações estabelecidas, da mudança de comportamento e atuação profissional.

1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO PROCESSO DE AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação de professores contribui para [re]significar a prática docente e superar a ação fragmentada, visando à interação entre os professores nos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, oriundos do conhecimento teórico-prático, traduzido em saberes do conhecimento, saberes da ação pedagógica e saberes experienciais (GAUTHIER, 1998).

Nesse sentido, observamos alguns desafios contemporâneos à profissão docente, os quais são destacados e aprofundados por Demo (1993) e Souza (1994) e que envolvem, eminentemente, a formação como aspecto subjacente à profissão docente:

- 1) educação a serviço de interesses emancipatórios, superando a fragmentação;
- 2) conhecimento teórico produzido pelo pensamento reflexivo e conhecimento prático, orientado pela observação, julgamento e ação em uma dialética teórico-prática;
- 3) currículos flexíveis, abrangentes, exigindo conhecimentos universalizados como referenciais e atividades de pesquisa e também investigação;
- 4) estudos exploratórios com vistas à ampliação de experiências e intercâmbio entre comunidades diferentes; desenvolvimento pessoal e interpessoal;
- 5) ensino problematizador, dialógico e interdisciplinar.

Ao considerarmos esses desafios, primamos pela formação continuada como investimento para a transformação no exercício da docência, destacando o papel importante não apenas do professor em seu grupo de pares, como também o papel desse grupo na construção cotidiana de uma nova cultura no contexto da comunidade escolar.

Também priorizamos o tripé apontado por Nóvoa (1995): desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Esse é o plano que mobilizou esse projeto de extensão, partindo do pressuposto de que a [re]significação de saberes é o principal critério na formação do professor, porém a instauração de uma cultura de qualidade nas escolas passa, necessariamente, pela formação continuada dos profissionais que lá atuam; isso deve partir eminentemente da formação inicial oriunda da IES.

Nóvoa (1995, p.28) assegura que

[...] as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e seus projetos.

O autor considera também que é preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceitual dos programas atuais de formação de professores, tornando-se necessário superar as compreensões reducionistas acerca da aprendizagem continuada como mera reciclagem profissional. Esse esforço

pode principiar pela superação de modelos conceituais que reforçam a separação entre o campo profissional, cognitivo e existencial.

O estímulo do professor por uma prática reflexiva é um caminho para estabelecer relações entre a teoria e a prática. O refletir sobre a ação e na ação não é um processo simples, individual e mecânico, pois não podemos negar o fato de que o movimento de reflexão está interligado a um contexto sociocultural. Nessa direção, Gómez (1997, p.103) afirma que

a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondência afetiva, interesses sociais e cenários políticos.

Os professores constroem sua profissão por meio das experiências vividas ao longo da vida. Dessa forma, podemos destacar que as representações que os professores geram no decorrer desse processo configuram um estilo, um agir, uma maneira de conceber e praticar a docência.

Implementar uma postura reflexiva possibilita que os saberes da experiência sejam confrontados com a realidade prática do professor. Esse confronto, por sua vez, dá condições para que as situações diárias de sala de aula sejam fortalecidas pela reconstrução de práticas que não deram certo ou que ainda podem ser melhoradas. A reflexão, segundo Perrenoud (2002), deve ser uma atitude que perpassa toda trajetória profissional do professor:

A dimensão reflexiva está no centro de todas as competências profissionais, tendo em vista que ela constitui seu funcionamento e seu desenvolvimento.

Portanto, ela não pode ser separada do debate global sobre a formação inicial, sobre a alternância e a articulação entre teoria e prática, sobre o procedimento clínico, sobre os saberes, sobre as competências e sobre os hábitos dos profissionais (p. 18).

A reflexão, a crítica e a pesquisa, como atitudes que possibilitam ao professor participar da construção de sua profissão e do desenvolvimento da inovação educativa, pressupõem a formação de um profissional capaz não só de compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, mas também de contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos, como membro de um grupo social e profissional.

O processo de reflexão é, portanto, condição significativa para o professor aprender, sempre disposto a mobilizar seus saberes a fim de tornar sua prática mais condizente com a realidade em que atua e, ao mesmo tempo, de construir sua identidade como professor.

Melhora o professor que está procurando sempre um desempenho mais elevado na profissão. Isto exige coragem para aceitar novos desafios, uma coragem que requer colocar constantemente em risco a segurança construída no trabalho anterior e avançar superando o medo de domínios desconhecidos, tanto teóricos como práticos (MORAES, 1996, p. 104).

A reflexão possibilita ambientes de análise, partilha e reflexão sobre a forma como pensamos, decidimos, comunicamos e agimos em sala de aula. Assim, os docentes têm condições de mobilizar os conhecimen-

tos necessários à compreensão do ensino como realidade social. Com isso, desenvolvem a capacidade de investigar sua própria prática e, a partir dela, constituir e transformar os “saberes-fazer” docentes em um processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Todas as experiências vivenciadas pelo professor fazem parte do seu desenvolvimento profissional. São fatores importantes que, aos poucos, vão organizando uma maneira própria de perceber e de agir na profissão. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional está diretamente ligado à maneira como o professor constrói/reconstrói essas vivências.

O professor, como profissional do humano, tem uma especial responsabilidade sobre sua atuação e, assim, o conhecimento de si mesmo no que é, no que faz, no que pensa e no que diz, ou o autoconhecimento, que abrange a dimensão metacognitiva e metaprática, é a mola impulsora de seu desenvolvimento pessoal e profissional (ALARCÃO, 2003, p. 104).

O desenvolvimento profissional exige do professor interesse pessoal pela constante formação. Esta só ocorrerá se o professor se mantiver instigado e curioso por aprender, ampliando e melhorando sua prática de maneira condizente com a realidade em que atua.

O aprendizado constante e reflexivo oferece ao professor condições de observar com outros olhos o ambiente de trabalho. No momento em que o professor se dispõe a refletir sobre sua prática com o seu grupo de iguais, ele consolida espaços de formação mútua. Além disso, torna-se capaz de compreender e

explicar os processos educativos de que participa, contribuindo para mudanças significativas no seu agir docente e na sua formação.

Pelo movimento contínuo que caracteriza a pesquisa e a reflexão diária, o professor abrange todas as questões trabalhadas em aula, tecendo sua fala e sua prática de maneira diversificada e não apenas de acordo com uma visão doutrinadora e alienada. Mizukami (1996, p. 61) comenta essas atitudes reflexivas do professor:

A reflexão oferece a eles [os professores] a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas.

Schön (1997) compara o professor a um artista, pois ele diz que o professor reflete, toma decisões e cria durante a ação, assim como um artista faz. Logo, é pertinente salientar que o professor reflexivo é aquele profissional capaz de enfrentar os problemas complexos que se apresentam no cotidiano e utilizar-se de conhecimentos para solucionar situações incertas e desconhecidas e, sendo assim, transformar as rotinas, criando novas estratégias. Os professores não devem ser mobilizados apenas na dimensão pedagógica, mas precisam também produzir e articular os diferentes saberes. Nas palavras de Gómez (1997), fica evidente essa idéia, pois

o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas

em esquemas de pensamentos mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (p.103).

Percebemos que, nos diversos espaços nos quais os professores transitam, acontecem as trocas de experiências e de saberes que poderão contribuir relevantemente no processo de [re]significação da profissão. Assim, consideramos que as IES, bem como as escolas, necessitam de espaços para a reflexão conjunta, de maneira que os docentes possam produzir novas idéias e estratégias de trabalho.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1995, p.26) considera que:

[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Logo, é importante que o professor reflita a respeito de suas concepções e idéias, pois esse momento poderá contribuir para que se situe no tempo e no espaço, relacionando o seu referencial teórico com o seu fazer cotidiano. O professor poderá refletir sobre a coerência de suas idéias e concepções e sua relação com a realidade na qual atua.

O movimento de reflexão coletiva poderá permitir ou não que o professor faça uma releitura de suas mediações pedagógicas. Caso essa reflexão aconteça, é significativo salientar que se dê preferencialmente no coletivo e através do compartilhamento de saberes e fazeres, que são traduzidos pelas competências e habilidades profes-

sionais inter-relacionadas às efetivas práticas educativas, realizadas no âmbito da profissão docente e que constituem o repertório de saberes (PIMENTA, 2002).

Portanto, refletir possibilita ao professor a [re]significação constante de suas práticas. O professor que reflete sobre o que faz muda seu pensamento e suas ações frente aos alunos, reelabora sua maneira de ensinar e aprender através de formas diferenciadas de entender e praticar a profissão.

Sacristán (1995, p. 76) considera que “o professor não é um técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de diretivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa”. Assim, segundo o autor, assumir a dimensão profissional da atividade docente implica professores capazes de definirem o seu próprio desenvolvimento profissional que ocorre ao longo de sua vida na profissão. Evidenciamos, nesse processo, a participação de vários e complexos fatores pessoais e profissionais. Entre eles, podemos destacar a construção da autonomia, a relação com o grupo de iguais, as escolhas, as experiências e vivências pessoais e profissionais. Logo, é um processo contínuo que se produz ao longo da trajetória educativa do professor, e está inserido em um projeto de vida do qual cada professor é sujeito participativo e responsável por seu crescimento ou por sua estagnação profissional.

De acordo com Garcia (1999, p. 144), o desenvolvimento profissional é entendido como “um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para

que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”. Esse aspecto é identificado com um projeto de formação continuada, no qual a formação inicial é o ponto de partida para o exercício da profissão.

Essa formação profissional é favorecida quando os docentes têm oportunidade de refletir e pesquisar, de forma crítica, com seus pares sobre suas práticas educativas, expressando suas indagações, suas concepções, analisando os contextos para, a partir dessas informações, experimentarem novas formas para suas práticas educativas.

A formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares, e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante tornar a escola um espaço de trabalho e de formação, o que implica uma gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua cujo primeiro nível é a formação inicial (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 68).

Desse modo, pressupondo o exercício da docência, compreendemos que o sujeito não se retrata em fragmentos, mas na articulação das dimensões que potencializam ações próprias e diferenciadas.

Para Tardif (2005, p.28), “o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz.” O agir deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo e tor-

na-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade.

Conforme Gauthier (1998), os saberes docentes constituem-se em um processo contínuo e progressivo de construção em que existe um começo, muitas vezes difícil de delimitar, já que experiências de alguns contextos não constitutivos da formação docente foram trazidos, como referenciais e diferenciais da prática do magistério. Mas, não existe um fim para a construção do repertório de docência, enquanto houver a ação em si. Portanto, o professor utiliza os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida acadêmica juntamente com os saberes da experiência e elabora novos conceitos, novas formas de educar, que sempre serão renovadas, mas nunca modificadas completamente.

Assim, enquanto professores em permanente processo de formação, a oportunidade de refletir sobre seus saberes e fazeres da docência é relevante contribuição para o entendimento de quais saberes docentes fundamentam sua prática pedagógica, bem como visualizar quais contribuições significativas esses saberes trazem à práxis docente e quais as implicações dos saberes docentes para o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme aponta Tardif (2000, p. 115),

na medida em que o professor esculpe suas práticas ancoradas em seus saberes, é capaz de racionalizá-las, defini-las e objetivá-las, estabelecendo de modo particular as suas próprias razões de agir.

A sala de aula pode, nesse contexto, tornar-se um espaço de pesquisa, construção do conhecimento e aprofundamento teórico

para todo professor. Basta estar disposto a refletir sobre os saberes que são próprios a sua prática cotidiana.

Nesse sentido, o saber prático adquire um caráter próprio da conduta de cada professor, o que possibilita que seja criticado, melhorado e refletido a todo o momento no contexto educacional.

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 13).

O cotidiano escolar possui muitas peculiaridades que, de maneira geral, passam despercebidas até mesmo para seus participantes. A fundamentação teórica tem a função de elucidar as situações da prática. O professor, então, deve estar atento à busca efetiva dessa fundamentação teórica. Isso possibilita que as práticas educativas não se transformem em um processo mecânico sem sentido e significado, tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

Esse movimento de formação continuada só se constituirá no plano da prática quando essa busca for incorporada pelos docentes e, sendo assim, precisará estar ancorado em suas reais necessidades como forma de produzir transformações nas práticas pedagógicas. Na transformação de sua prática, é fundamental que o professor tenha a convicção de que sua proposta pedagógica seja

significativa para a comunidade escolar na qual atua. É necessário que o docente sintase comprometido e engajado no processo de reflexão coletiva da escola de maneira a realizar transformações possíveis no processo de ensinar e de aprender.

É importante destacar que tanto a IES quanto as escolas necessitam desenvolver a reflexão e a criticidade dos professores formadores e dos futuros professores, no intuito de contribuir para a [re]significação dos seus saberes e fazeres pedagógicos.

A prática reflexiva é um caminho para estabelecer relações entre a teoria e a prática. O refletir sobre a ação e na ação não é um processo simples, individual e mecânico, pois não podemos negar o fato de que o movimento de reflexão está interligado a um contexto sociocultural.

Essa questão é muito significativa para a formação do professor. Não ser completo, pronto, acabado é o que torna cada pessoa “mais viva”. Nossa construção pessoal e profissional sempre está em processo. Esse sentimento de incompletude é que dá “fôlego” ao professor para direcionar suas atitudes e novas perspectivas, sonhos, metas e projeções que mantêm o desejo de viver, de ser melhor, mais fortalecido e experiente no que se propõe a fazer. Sendo assim, a reflexão pode ser uma possibilidade de diálogo entre a teoria e a prática.

Ensinar e aprender, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente, é a função da escola; e este aprendizado não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias teóricas e metodológicas através do aprendizado da mediação da ação pedagógica. São

os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que mediando as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer. Não basta, portanto, inserir o trabalhador na prática, para que ele espontaneamente aprenda (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 209).

Teoria e prática possuem suas especificidades, pois é por meio do processo educativo que ocorre a mediação entre elas, considerando que, quando atuamos, recorremos ao que foi estudado para saber como agir com o educando. Sabemos que ele tem suas particularidades, seu próprio desenvolvimento, que deve ser instigado e respeitado. Para tanto, o professor possui um conhecimento específico que não seria construído tão qualificadamente somente com a prática; um conhecimento que garante atitudes condizentes com a profissão de professor. Nessa perspectiva, teoria e prática precisam dialogar entre si.

Não podemos desenvolver uma atividade tão complexa sem fundamentações teóricas. É imprescindível espaços de formação e de reflexão estabelecidos entre os educadores; através deles, os professores podem ter acesso ao conhecimento científico, social, histórico e tecnológico. Partindo disso, o professor vai, na prática, assimilando gradativamente as competências, habilidades e atitudes que aprendeu, sem a qual não teria tal desempenho.

De outra forma, também seria impossível estabelecer como experiência de trabalho apenas o espaço da universidade. Considerando o ensino como prática social, novamente recorremos à relação necessária entre teoria e prática.

Diante do exposto, na escola, as relações de aprendizado, trocas e conflitos

devem ser valorizados em sua integralidade e especificidade, pois possibilitam a construção de conhecimentos e saberes tanto quanto na universidade (TARDIF, 2002). São locais ricos em suas experiências, vivências e atitudes e, por essa razão, devem ser analisados com todo o cuidado que merecem.

O processo que faz a mediação entre a teoria e a prática é o trabalho educativo; é através dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria; do mesmo modo, é através do trabalho educativo que a teoria se faz prática, que se dá a interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamentos e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 208).

Dessa concepção, é possível apreender uma intervenção crítica e criativa no processo de formação humana e de transformação da realidade. Essa lógica deve ser incorporada aos espaços de formação, se almejarmos a compreensão e a realização de um trabalho educativo que estimule práticas educativas de maneira autônoma e competente. Nesse sentido, de acordo com Tardif (2000, p. 121), a conexão entre teoria e prática ocorre quando admitimos a relação que nela está intrínseca, isto é, a relação entre “os sujeitos, os atores cujas práticas são portadoras de saberes e conhecimento”.

Na perspectiva do autor, é imprescindível superar a ilusão de construir práticas e teorias distanciadas da concepção de saberes e de conhecimentos construídos por atores da educação e suas subjetividades. Tendo como base essas afirmações, é necessário que universidade e escola andem lado a lado,

já que uma é a base da construção e organização qualificada e atualizada da outra.

Um aspecto relevante a ser apontado é que, na maioria das vezes, o professor, ao não registrar suas ações pedagógicas, fica impedido de refletir sobre o seu fazer, deixando de compartilhar o que fez e como fez com seus pares.

Schön (1997) considera que, na medida em que o professor descobrir que atua segundo teorias diferentes daquelas que professa, poderemos constituir o primeiro passo para a busca de alternativas que contribuam para a [re]construção de seus saberes e fazeres, tornando-o capaz de refletir sobre o que diz e o que realmente faz. Nesse sentido, o processo de reflexão exige do professor a retomada da organização do trabalho pedagógico, pois ele não conhece, de antemão, a solução dos problemas que surgirão em sua prática, assim é preciso construí-la constantemente na ação.

2 INTERFACES DO PERCURSO METODOLÓGICO: CONSTATAÇÕES E REFLEXÕES

É preciso priorizar a ligação entre teoria e prática, como sendo unidades indissociáveis para a produção de conhecimento na escola. Assim, ao repensar as práticas pedagógicas ainda cristalizadas na escola, buscamos investir, em parceria com as instituições escolares municipais da região de Camobi – Santa Maria/RS, na formação em serviço, para que os professores continuem estudando e aprofundando seus conhecimentos para que os problemas encontrados nas práticas educativas sejam [re]significados.

Nesse projeto de extensão, pela formação continuada de professores, a abor-

dagem qualitativa permitiu a inserção em diferentes proporções da realidade e seus atores sociais, numa interação entre a teoria e a prática, já que a inter-relação de saberes e fazeres constitui a unidade da *práxis*, relacionada à concepção de ação reflexiva e ao processo de aprendizagem contínua.

Para o desenvolvimento do projeto de extensão, utilizamos uma metodologia participativa que, segundo Thiollent et al (2002, p. 23), “[...] capacita os atores, implicando-os na construção do projeto e no seu desenrolar. Com ela, procurou-se obter maior efetividade dos conhecimentos e soluções dos problemas detectados.” Entre alguns aspectos da metodologia participante, afirma Thiollent que “[...] a intercomunicação entre grupos envolvidos é fundamental para o processo permanente de consciência crítica” (THIOLLENT et al 2002, p. 46).

Portanto, priorizamos, nos momentos de formação continuada de professores, o intercâmbio de saberes e fazeres, partindo do pressuposto de que é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre seu percurso de vida (NÓVOA; FINGER, 1998, p. 117).

Esse projeto de extensão foi desenvolvido de março a dezembro de 2007, ancorado nos princípios de interação social e histórica, considerando a formação continuada entre professores e acadêmicos do curso de Pedagogia da UNIFRA, bem como professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da região de Camobi da rede municipal de Santa Maria /RS e outros professores parceiros das redes estadual e privada no município de Santa Maria /RS.

No percurso metodológico, observamos etapas sucessivas. Primeiramente, foi ne-

cessário realizar uma demarcação geográfica das escolas, momento em que elegemos o Bairro Camobi – Santa Maria/RS. A partir do cadastro das escolas que possivelmente poderiam tornar-se parceiras, foi encaminhado, via Secretaria Municipal da Educação (Smed), convite para os gestores das escolas participarem de uma reunião para a apresentação do projeto; nesse encontro, estiveram presentes representantes das escolas convidadas. Após essa primeira reunião, optamos pela realização de visitas em cada escola para conhecimento da realidade e o estabelecimento de diálogo mais direto com a equipe gestora de cada instituição.

Para essa etapa, de visita em cada escola, agendada previamente, preparamos transparências e apresentamos o projeto na íntegra, assim como foram explicados os detalhes da ficha de cadastramento necessária para os novos encaminhamentos. Durante as apresentações do projeto nas reuniões, observamos professores desmotivados e desinteressados em [re]pensar suas práticas e entender a escola como espaço de formação docente; espaço onde os professores “aprendem” a sua profissão (ABDALLA, 2006).

Com a parceria da Secretaria de Município da Educação, foi realizado o cadastro das escolas municipais de Camobi – Santa Maria/RS interessadas em participar do projeto. No cadastro, foram registradas as temáticas que cada escola pretendia trabalhar na formação continuada, as possíveis datas e horários para a realização das atividades, bem como o nome de professores que se colocavam à disposição da equipe articuladora do projeto para socializarem suas

experiências, já que o projeto priorizava a inter-relação entre “saberes – teoria e prática” e “fazeres – efetivas práticas educativas no contexto da docência”.

Diante de tais constatações, o projeto tomou novos rumos: houve aproximação dos gestores das escolas para, efetivamente, captar quais seriam as instituições parceiras e conseqüente apoio, uma vez que, além de cuidar das questões burocráticas da organização, também é papel dos gestores apoiarem espaços de reflexão, investigação e tomadas de decisão colaborativas (ABDALLA, 2006).

Com o apoio dos coordenadores e diretores, aproximamo-nos das escolas em seus diferentes contextos culturais e condições para o exercício da docência, tanto em relação aos alunos como em questões estruturais e geográficas. Foram várias visitas às escolas parceiras e, em cada uma delas, sentíamos que os professores se envolviam cada vez mais com o projeto e desejavam expressar suas necessidades do cotidiano de sala de aula. Os desejos e necessidades foram apontados para a equipe do projeto e os encontros para a formação foram definidos.

Aconteceram quatro encontros com oficinas práticas e palestras, em que o interesse por temáticas era evidente ao final de cada encontro e a [re]significação de conceitos e práticas eram o fio condutor das discussões e comentários. Assim, era possível vislumbrar mais um dos objetivos do projeto: o de levar os professores a [re]avaliarem seus pressupostos teóricos e compará-los à sua prática docente.

Foram abordadas as seguintes temáticas em cada encontro: pedagogia do movimento; jogos cooperativos; aprendizagem significati-

va; planejamento interdisciplinar e avaliação; ludicidade infantil; alfabetização e escolarização: modos de pensar e organizar o ensino e a aprendizagem no contexto escolar; afetividade nas relações professor e alunos.

Para finalizarmos as atividades do projeto, realizamos um grande encontro entre todas as escolas durante um dia inteiro. Nesse evento, além da grande adesão dos professores, recebemos autoridades e palestrantes que reforçaram a importância da formação continuada, principalmente quando parte das necessidades e anseios dos professores e seus contextos. Também aconteceram relatos de experiências de professores da rede, apresentação de pôsteres de professores e alunos do Curso de Pedagogia da UNIFRA, assim como painel sobre a construção e implementação dos novos Planos de Estudos das Escolas Municipais.

Observamos que muitas escolas encontram dificuldades em estruturar seu currículo, bem como integrá-lo à proposta pedagógica que, para muitos, necessita ser [re]significada.

Também percebemos que os professores envolvidos no projeto sentiram-se valorizados e capazes de romper as barreiras da sala de aula. Teceram relações entre a teoria e prática, reconheceram as diferentes realidades das escolas envolvidas. Envolveram-se nos desafios da produção científica, considerando que vários produziram textos completos ou resumos, bem como apresentaram pôsteres ou relataram oralmente suas experiências.

Abdalla (2006) afirma que a chave dos problemas em torno do desenvolvimento profissional na escola está no investimento

que ela faz na gestão, na implementação do projeto político-pedagógico e na organização e articulação do currículo. A autora diz também que é, nesse espaço, que o professor concebe seu campo de reflexão e de conhecimento, compreende como se organiza e se articula o currículo, desenvolvendo aspectos cognoscitivos que tornam o movimento do ato de ensinar no ato de aprender. Dessa maneira, percebemos o quanto foi importante os supervisores das escolas expressarem as trajetórias de construção dos projetos e planos de suas escolas e identificarem o sentido e a identidade que esse exercício confere ao grupo participante, bem como a lacuna deixada pela falta dele.

Outro aspecto observado diz respeito a uma necessidade em comum dos professores em formação continuada e os acadêmicos do curso de Pedagogia da UNIFRA: ambos sentem necessidade de aplicar a teoria em oficinas práticas. Essa conclusão não se deu por acaso, foi expressa nas avaliações entregues pelo grupo de professores ao término das atividades de formação.

Refletindo criteriosamente, percebemos que, ainda, vivemos presos a modelos e estruturas prontas, temos medo de inovar, de tentar, de errar e de nos expor à crítica, e essa condição está presente na formação inicial do professor.

Para concluir as atividades alusivas ao projeto, em março de 2008, foi realizada uma palestra na UNIFRA que priorizou a temática: "Relações Interpessoais no Contexto da Profissão Docente". Nesse encontro, foram entregues os CDs resultantes das produções textuais dos professores palestrantes, com relato das atividades e experiências desenvolvidas no projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Julgamos ser importante que os professores possam compartilhar e socializar saberes que são significativos para a construção de sua profissionalidade.

É importante destacar que tanto a IES quanto as escolas necessitam desenvolver a reflexão e a criticidade dos professores formadores, dos futuros professores, bem como dos professores da rede municipal de ensino, no intuito de contribuir para a [re]significação dos seus saberes e fazeres pedagógicos.

Refletir sobre a prática pedagógica docente é essencial. Não basta o saber-fazer, é necessário relacioná-lo aos conhecimentos locais e globais das instituições de atuação profissional, isto é, relacioná-los à realidade da comunidade.

A prática docente crítica e reflexiva envolve o movimento dialético e dinâmico entre o fazer e sobre o fazer (TARDIF, 2002). Desse modo, é necessário que o professor reflita sobre as mediações pedagógicas com seus pares para que aprofunde mais seus conhecimentos, inter-relacionando teoria e prática.

Esse processo deve ser instigado desde a formação inicial e permanecer ativo durante o processo de formação continuada. Reforçando-se a cada dia com uma nova e reformulada prática, provoca um verdadeiro trabalho de análise com muita responsabilidade e que, segundo Perrenoud (2002, p. 17), deve estar comprometido

com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso.

Nessa perspectiva, a reflexão permite a reconstrução da prática, possibilitando o crescimento pessoal e profissional do professor, já que o instiga a buscar novas formas de pensar e agir a partir das diversas situações no ambiente escolar.

O professor possui saberes, oriundos de sua prática, de sua construção intelectual, enfim de sua história de vida. Também os alunos em formação inicial possuem seus saberes inerentes à maneira de ser, consequência das experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória educativa. Esses saberes pessoais e profissionais, enquanto formação inicial, são saberes que se aplicam e se modificam nas práticas de ensino.

Concluimos que o professor precisa reconhecer as singularidades das situações, saber conviver com as incertezas e com os conflitos de valores, para buscar novas compreensões para a sua prática docente. Portanto, o processo de reflexão na ação envolve os diferentes conhecimentos, os quais favorecem a criação do professor no decorrer da sua ação.

A reflexão sobre a ação é o processo de reflexão reconstruído pelo professor a partir de seu distanciamento, observação, descrição e análise dos fatos. Ambos os processos, tanto de reflexão na ação como o de reflexão sobre a ação, são distintos, mas, ao mesmo tempo, completam-se na qualidade reflexiva do professor. O movimento contínuo entre o fazer e o compreender, que se estabelece na prática pedagógica, marca a possibilidade de aproximação simultânea entre a reflexão sobre a ação e na ação. Logo, é importante que o professor reflita

acerca da sua prática com os seus colegas em momentos de formação e autoformação, reavaliando suas atividades profissionais, interesses e necessidades.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de F. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALARCÃO, Isabel. Formação Contínua como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GRINSPUN, Mirian. Os novos paradigmas em educação: os caminhos viáveis para uma análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógico**. Brasília, v. 75. n. 179, 180-181. 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. (Org.) **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. 13º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006). Recife: ENDIPE, 2006.

- LIMA, Maria Socorro Lucena. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de et. al. (Org). **Didáticas e ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**: Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MIZUKAMI, Maria da Graça. Docência, Trajetórias Pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores**. São Carlos, EDUFSCAR: 1996.
- MORAES, Roque. Compreendendo a profissionalização mediante histórias de bons professores. **Educação**. Porto Alegre, Ano XIX, n. 31, 1996, p.103-118.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998.
- NÓVOA, Antônio. (Coord.) **Os professores em formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.
- _____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. [Coleção docência em formação/Séries saberes pedagógicos].
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- SCHÖN, Donald. Os professores e sua formação. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SOUZA, M. I. S. **Educação e poder: a nova ordem mundial e seus reflexos no âmbito educacional - possibilidades e alternativas**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, práticas e saberes no Magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DPEA, 2000.
- _____; LESSARDE, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad.de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia e experiências em projetos de extensão**. Niterói: EDUFF, 2000.

