

O DIÁLOGO ENTRE DIFERENTES SABERES NUM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

THE DIALOGUE BETWEEN DIFFERENT AREAS OF KNOWLEDGE IN A PROGRAM OF CONTINUOUS EDUCATION

NEUSA MARIA JOHN SCHEID*
CLEDES ANTONIO CASAGRANDE**

RESUMO

A formação dos professores é imprescindível para o desenvolvimento e a melhoria dos sistemas educativos e, conseqüentemente, do processo de ensino e de aprendizagem. No presente artigo, relata-se o desenvolvimento de um Programa de Educação Continuada numa escola de educação básica da Rede La Salle de ensino, criado com o objetivo de contribuir para a dinamização e a crescente melhoria da qualidade do processo educativo, através do estudo de referenciais teóricos atuais e do estímulo aos educadores para refletirem sobre sua prática pedagógica. O programa iniciou em fevereiro de 2006, e os encontros vêm ocorrendo de forma sistemática com o planejamento de ações concretas em três eixos: na formação humana e cristã, centrada na pessoa do professor; nos conteúdos específicos, dando ênfase à interdisciplinaridade com introdução de novas temáticas associadas ao cotidiano escolar; e nos aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino. Os resultados indicam que o programa tem contribuído para melhorar a competência e o compromisso do professor com sua profissão, constituindo-se num importante instrumento para a melhoria crescente da qualidade da educação na escola básica.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação continuada; Saberes docentes.

ABSTRACT

The teacher's formation figures a necessary scope to the development and the improvement of the educative systems and, according, the teaching and learning process. The present article relates the development of a Continued Education Program in a School of Basic Education from La Salle Group, created with the goal to contribute to the dynamical and crescent improvement of the quality in the educative process through the application of actual theoretical references and the educators stimulus to reflect about their pedagogical practice. The program has started in February 2006 and the meetings have been occurring in a systematical way with real actions planning and they are in three kinds of formation: human and christian, centralized in the teacher's human being; in the specific contents giving emphasis to several subjects with introduction of new associated thematics with the scholar's routine; and the pedagogical and methodological aspects of teaching. The results denote that the program has been contributing to improve the ability and the commitment of the teacher with his profession, constituting an important tool to the crescent improvement of the quality in the basic school education.

Keywords: Teacher's formation; Continuous Education; Teaching knowledges.

* Professora Doutora do Departamento de Ciências Biológicas da URI – Campus de Santo Ângelo-RS e Coordenadora Pedagógica no Colégio La Salle Medianeira/Cerro Largo-RS.

** Diretor do Colégio La Salle Medianeira/Cerro Largo-RS, mestrando do Programa de Educação em Ciências, UNIJUÍ-RS.

INTRODUÇÃO

Atualmente, um dos maiores desafios da educação básica reside na formação dos professores e se configura, cada vez mais, como âmbito imprescindível ao desenvolvimento e à melhoria dos sistemas educativos e, conseqüentemente, dos processos de ensino e de aprendizagem. A formação inicial é tarefa de instituições como as universidades, centros e faculdades que mantêm cursos de formação de professores em suas ofertas de ensino. No entanto, o compromisso formal dessas instituições encerra no momento da entrega do diploma para o estudante. Inegavelmente, o professor, como todo profissional, precisa estar atualizado para atuar na escola de seu tempo. Em vista disso, torna-se necessário criar estratégias de formação continuada para dar suporte à atuação docente. Essas estratégias, por sua vez, não podem objetivar apenas competência técnica, mas também o autoconhecimento, a autonomia e o compromisso político do professor como educador, aspectos fundamentais de sua formação.

A Rede La Salle de ensino, em seus documentos orientadores, especialmente na Proposta Pedagógica e no Projeto Pedagógico, deixa clara sua opção por uma formação integral e continuada, tanto dos educandos quanto dos educadores. O Projeto Pedagógico, ao abordar a questão do perfil do educador lassalista, apresenta a opção por uma formação continuada do seguinte modo: “desenvolvemo-nos no ensinar e educar, através da formação permanente, da pesquisa e investigação pedagógica” (art. 61). A opção pela formação permanente dos educadores é condição para a eficiência e a eficácia da implementação de qualquer projeto educativo. Do mesmo modo, o

aprender pela reflexão acerca da própria prática constitui condição fundamental para que alguém seja reconhecido enquanto educador lassalista.

O Programa de Educação Continuada do Colégio La Salle Medianeira (PEC) foi criado com o objetivo de contribuir para a dinamização e a crescente melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem através do estudo de referenciais teóricos atuais que fundamentam o processo de ensino e de aprendizagem e do estímulo aos educadores para refletirem sobre sua prática pedagógica. Através do PEC, espera-se promover o reconhecimento do educador como um profissional que necessita constantemente melhorar suas práticas didático-pedagógicas, de modo a contemplar uma educação escolar adequada aos desafios impostos pelo atual contexto histórico, cultural e sociopolítico no qual o professor está inserido. O programa também objetiva proporcionar a compreensão de que a complexidade do trabalho educativo é tal que precisa ser orientado como um trabalho coletivo de inovação, de pesquisa e de formação permanente, estimulando os educadores para que reflitam sobre sua prática pedagógica, participem de eventos educacionais e produzam conhecimentos próprios a partir da reflexão crítica de sua atuação profissional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante a formação continuada, é fundamental que cada professor olhe com atenção e carinho para sua trajetória profissional e se indague: - Por que ensino do jeito que ensino? Sou um educador que reflete sobre sua prática? Como educador, também produzo saberes profissionais? Que saberes são esses?

Porém, um programa de formação continuada não pode, conforme alerta Zeichner (1993,

p. 23), centrar a reflexão dos professores sobre a sua prática ou sobre seus alunos, desprezando qualquer consideração das condições sociais do ensino que influenciam o trabalho do professor dentro da sala de aula. O autor ressalta ainda que, “embora as principais preocupações dos professores se relacionem com o que se passa dentro da sala de aula, é um erro limitar sua atenção a essas preocupações”. Portanto, é preciso lembrar os bastidores da ação docente.

Existem alguns elementos que podem ser considerados como geradores das tensões nas quais o professor está imerso. Nacarato, Varani e Carvalho (2000) citam, entre outros, as condições de trabalho docente e as expectativas da sociedade para com o trabalho docente.

Dentre os vários fatores que determinam as condições do trabalho docente, podem ser destacadas as condições físicas da escola e as relações entre os sujeitos; as condições profissionais dos docentes; o sistema burocrático imposto ao trabalho docente; os controles externos sobre o trabalho docente, entre outros.

Em relação às expectativas da sociedade para com o trabalho do professor, tem-se presente que:

As expectativas hoje se ampliaram e se tornaram ainda mais complexas e difusas. Espera-se que este, além do domínio do conteúdo que leciona e das estratégias relacionadas ao ato pedagógico – saber conduzir uma aula, como facilitador e dinamizador da aprendizagem, explorar dinâmicas de grupo, garantir a disciplina, saber avaliar, etc – exige-se também dele que seja animador, pedagogo eficaz, e desempenhe funções que vão além do ensino: cuidar do equilíbrio emocional, afetivo e psicológico dos estudantes, da integração social, da higiene pessoal, da educação sexual, etc. (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 2000, p. 96).

As escolas da Rede La Salle de ensino trabalham com o conceito de “escola em pastoral”. Tal conceito implica a compreensão de que a proposta pedagógica lassalista possui, como intenção, uma formação integral e integradora dos seres humanos, na qual o educador não é um mero transmissor de conhecimentos, mas um formador. Contrapondo-se aos ideais fragmentários de algumas práticas educativas, a noção de escola em pastoral implica que, no âmbito educativo, o educador “também exerce um papel importante de orientar os educandos no processo de construção do saber e em sua formação integral” (PLANO PASTORAL, 2006, p. 20).

Isso, para um professor de escola da rede lassalista, considera não apenas a atualização dos conteúdos específicos, mas, igualmente, as questões educacionais mais amplas. Considerando que a educação não é neutra, é preciso dar atenção às opções de currículo, de conteúdos e de processos para se ter uma ação educativa mais próxima ou mais distante da identidade lassalista e de uma educação integral.

O Plano Pastoral (2006, p. 22) expressa a compreensão de que é preciso realizar um serviço que contribua para a realidade em que se está atuando, para melhorar as condições de vida e de dignidade das pessoas envolvidas. Portanto, deixa claro que a pessoa do professor também deve estar envolvida num processo de formação continuada, não restringindo o objeto da educação ao aluno. Para o cumprimento do objetivo de realizar uma educação humana e cristã, “deve-se estabelecer o diálogo, como forma de partilha de idéias, valores e concepções, buscando a inculturação neste meio de atuação” (PLANO PASTORAL, 2006, p. 22).

Diante desse contexto, propõe-se uma alternativa para a formação continuada dos professores, tendo como referencial epistemológico a teoria de Ludwik Fleck (1986). Esse autor dedicou-se à pesquisa sobre teoria do conhecimento, mas muitas de suas contribuições são transpostas para o campo da educação, podendo suscitar importantes reflexões nessa área.

Ludwik Fleck (1896-1961), além de atuar na área médica, como clínico e pesquisador nas áreas bacteriológica, microbiológica e imunológica, manteve uma produção importante no campo da epistemologia (DA ROS, 2000; DELIZOICOV et al. 2002; PFUETZENREITER, 2003) e tem sido usado recentemente como referência em trabalhos brasileiros sobre História e sobre Filosofia da Ciência (LEITE; FERRARI; DELIZOICOV, 2001; SCHEID; FERRARI; DELIZOICOV, 2005). Escreveu o livro **La Génesis y el Desarrollo de un Hecho Científico** (1986) com o intuito de contrapor-se à concepção de Ciência do Círculo de Viena. Esse livro foi publicado pela primeira vez em alemão, em 1935, um ano após a publicação de Popper – “A Lógica da Investigação Científica”, entretanto as duas obras tiveram destinos diferentes: enquanto a segunda teve, posteriormente, grande repercussão, a de Fleck ficou na obscuridade.

Somente em 1962, aparece a primeira menção à obra de Fleck, no livro de Thomas Kuhn – **A Estrutura das Revoluções Científicas**, e esse fato foi determinante para que a obra de Fleck viesse a público. Embora Kuhn tenha citado Fleck, Hardwood (1986) enfatiza uma diferença entre ambos: enquanto o primeiro restringe o conhecimento à comunidade científica, Fleck comenta a extensão social de seu trabalho.

Quanto às práticas próprias da ciência médica, Fleck introduz os conceitos de Estilo de Pen-

samento e Coletivo de Pensamento, afirmando que o ato de conhecer é uma atividade que está ligada aos condicionantes sociais e culturais do sujeito pertencente a um coletivo de pensamento. O fato científico é uma construção em um complexo processo de interações sociais através do tempo, que se constrói como uma rede de relações entrecruzada e construída pelo Coletivo de Pensamento. Esse coletivo pode ser entendido como uma comunidade de indivíduos que compartilham práticas, concepções, tradições e normas. Cada Coletivo de Pensamento possui uma maneira singular de ver o objeto do conhecimento e de relacionar-se com ele, determinada pelo Estilo de Pensamento que possui.

O Estilo de Pensamento é:

Um perceber dirigido com a correspondente elaboração intelectual e objetiva do percebido. Fica caracterizado pelos traços comuns dos problemas que interessam ao coletivo de pensamento, pelos juízos que o pensamento coletivo considera evidentes e pelos métodos que emprega como meio de conhecimento. O Estilo de Pensamento também pode ir acompanhado pelo estilo técnico e literário do sistema de saber (FLECK, 1986, p 145).

Para o autor, o peso da formação tem um papel fundamental para que um indivíduo assuma um Estilo de Pensamento.

A forma de trabalho, a proposta dos problemas, o equipamento teórico e a aplicação prática se adquirem na fase concreta de formação, que é de onde se conhecem e se imitam os modelos [...]. A tradição, a formação e os costumes dão origem a uma disposição de perceber e atuar conforme um estilo, isto é, de forma dirigida e restringida [...]. Toda introdução didática, em um campo do conhecimento, atravessa um período dominado por um ensino puramente dogmático [...] é um conduzir dentro, é uma suave coerção (FLECK, 1986, p. 31/131).

A partir de Fleck, Cutolo afirma que

[...] ensinar é introduzir em um Estilo de Pensamento e aprender é entrar em um Estilo de Pensamento. A coerção de pensamento exercida pelos professores direcionada à aquisição do conhecimento pelo aluno, através de um olhar estilizado (o ver formativo), dá-se através de suas práticas didáticas, ou melhor dizendo, através do currículo em seu sentido mais amplo (2001, p. 59).

Desse modo, como afirma Delizoicov (1995), o Estilo de Pensamento dominante no campo da educação que fundamenta sua concepção do processo de ensino e de aprendizagem e que permeia a prática pedagógica de grande parte dos professores pode advir, embora não só, da formação acadêmica do professor que, ao ter que desempenhar sua atividade profissional, “imita o modelo” e atua conforme um estilo, de forma dirigida e restringida, uma vez que “a introdução em um campo do conhecimento é mais um doutrinamento do que um estímulo crítico-científico” (FLECK, 1986, p. 101).

Os indivíduos que atuam segundo a inserção num Estilo de Pensamento constituem um Coletivo de Pensamento. Esses coletivos apresentam uma estrutura geral formada por um círculo esotérico e um exotérico. O círculo esotérico é menor, composto de membros que têm uma relação direta com o produto (especialistas). Na escola, podem ser, por exemplo, aqueles constituídos pelos professores dos diferentes níveis de ensino (Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, e Ensino Médio), áreas do conhecimento ou disciplinas. O círculo exotérico é maior, composto de membros que participam, através da intermediação, dos círculos esotéricos.

Os indivíduos podem pertencer a vários círculos simultaneamente, pois “a complexa

estrutura da sociedade moderna leva consigo que os Coletivos de Pensamento se interseccionem e inter-relacionem de formas diversas, tanto temporal quanto espacialmente” (FLECK, 1986, p. 154). Isso é importante porque, ao pertencer a vários Coletivos de Pensamento, os indivíduos atuam como veículos na transmissão de idéias entre os coletivos.

A fonte que origina um Estilo de Pensamento, de acordo com Fleck (1986), é a circulação de idéias que pode ser intracoletiva e intercoletiva. A circulação intracoletiva ocorre através do diálogo entre os pares, da leitura de publicações especializadas, da participação em encontros (congressos, seminários, entre outros) da sua específica área de conhecimento. Esse diálogo fica facilitado, uma vez que seus membros compartilham um mesmo estilo de pensamento (maneira de ver, vocabulário, práticas pedagógicas).

A circulação intercoletiva efetua-se quando há diálogo entre indivíduos de círculos esotéricos diferentes. Na escola, essa circulação é importante, pois o diálogo com as outras áreas promove a interdisciplinaridade, e o diálogo com outros coletivos – fora do círculo escolar – é também importante fonte para a construção de conhecimentos. As questões educacionais estão, hoje, cada vez mais complexas, e uma área do conhecimento sozinha já não dá mais conta de encontrar as respostas adequadas.

Um programa de formação continuada pode reunir um grupo de professores que não necessariamente pertence a um único Coletivo de Pensamento. Delizoicov (1995) identificou em seu trabalho três coletivos de pensamento, cada um caracterizado por um estilo de pensamento: os transformadores, os não transformadores e os em transição.

Essa compreensão é muito importante para quem conduz um programa de formação

continuada, pois cada coletivo precisa ser acompanhado de forma especial. Os professores transformadores, por exemplo, apresentam resistência às regras e aos valores, implícita ou explicitamente estabelecidos, contribuindo para uma mudança do Estilo de Pensamento pedagógico vigente, através de uma prática docente que colabore para o estabelecimento de uma nova concepção de sociedade. Isso, portanto, implica mudanças estruturais.

Já o Estilo de Pensamento dos professores não transformadores mostra-se extremamente tradicionalista, uma vez que está alicerçado em pressupostos e em concepções que visam a conservar regras e valores dominantes. Esses professores restringem-se a promover mudanças individuais, comportamentais, com o fim de se ajustar aos estilos de pensamento dominantes na sociedade e conservá-los. Cabe ressaltar que isso, muitas vezes, não se dá de modo consciente para muitos deles.

Os professores em transição, apesar do peso da formação acadêmica, são aqueles que podem ter se conscientizado da necessidade de mudança, quer por força dos problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula, quer através dos cursos de formação em serviço, quer por participarem de outros movimentos sociais, isto é, de outros coletivos, das fragilidades do modelo vigente e da necessidade de desgarrar-se, passando para outro Estilo de Pensamento pedagógico. Esses professores podem contribuir para a ocorrência de transformações no Estilo de Pensamento do coletivo.

Para Delizoicov (1995), o fato de haver professores em transição pode indicar que a passagem de um Estilo de Pensamento para outro não se dá de forma tranqüila, sem resistência para abandonar o estilo anterior. Há o peso da

formação inicial, dentre outros fatores, que pode estar balizando o processo de mudança. Muitas vezes, esses professores, mesmo tendo a preocupação em realizar um trabalho que fuja da prática tradicional, não possuem os meios adequados ou sentem-se inseguros para avançar numa proposta diferenciada de trabalho.

Isso sugere a importância fundamental de um programa de formação continuada para que seja possível a organização de um coletivo que conduzirá o processo de ensino e aprendizagem de forma adequada aos desafios que a educação no atual contexto impõe. É preciso que os professores, no seu ambiente de trabalho, organizem-se para garantir a reflexão crítica e sistemática de sua prática, levando em consideração o contexto no qual estão inseridos e visando a ações de intervenção no cotidiano, com o objetivo de melhoria dessa prática. Por isso, sugere-se um programa e não apenas cursos ou palestras isoladas, pois se acredita que somente um processo orgânico, contínuo e permanente, poderá trazer contribuições significativas.

METODOLOGIA

O Programa de Educação Continuada – PEC – iniciou em fevereiro de 2006 durante as Jornadas Pedagógicas. Na oportunidade, foram apresentados seus objetivos e sua metodologia. A partir desse momento, o desenvolvimento do PEC ocorre de forma sistemática, com planejamento das ações, de forma que possibilite a participação direta dos professores interessados. Essas ações centram-se em três eixos de formação: i) formação humana e cristã (a pessoa do educador); ii) formação nos conteúdos específicos (que permita abordar novas formas de interação do trabalho escolar, retomando saberes disciplinares já dominados

pelos docentes, mas que leve em conta as principais mudanças de ensino nos últimos anos. O objetivo é a articulação interdisciplinar e transversal dos conteúdos abordados na educação básica, evitando a fragmentação dos conhecimentos e a introdução de novas temáticas contextualizadas no cotidiano dos alunos); iii) formação na Pedagogia Lassalista.

As atividades são desenvolvidas em encontros mensais, com todos os educadores, aos sábados pela manhã. Nesses encontros, a participação é voluntária, considerando que não há convocação, mas apenas convite. No entanto, é importante ressaltar que a maioria dos educadores participa ativamente dos encontros.

Sempre que se faz necessário, são promovidos encontros envolvendo grupos menores. Entre esses grupos, destacam-se o das professoras da Educação Infantil e o das professoras dos Anos Iniciais, pois, além de participarem dos encontros mensais, têm-se reunido sistematicamente para estudos e discussões de temas específicos de seu cotidiano. Também são realizados atendimentos individualizados (ou em pequenos grupos) para a organização de material para divulgação em eventos científicos, produção de textos para jornais e revistas, entre outras atividades.

RESULTADOS

Considerando que o Programa de Educação Continuada está em desenvolvimento, os resultados que ora são apresentados, embora parciais, já são considerados significativos e válidos. Com sua publicação, espera-se contribuir com outros grupos que estão surgindo. Por outro lado, a própria produção deste artigo tem sido um excelente instrumento de reflexão sobre a eficácia do programa para os

coordenadores do PEC. A seguir, são relatados os aspectos considerados mais significativos.

Num primeiro momento, buscou-se integrar o grupo através da promoção do diálogo entre diferentes saberes. Os encontros iniciais tiveram como subsídios estudos sobre interdisciplinaridade de autores como Nogueira (1994), Fazenda (1998), Severino (1998), entre outros. Para possibilitar uma melhor participação nas discussões, os artigos foram disponibilizados anteriormente, de modo que os participantes vinham para o encontro com uma leitura prévia dos textos. A partir dos estudos e das reflexões sobre interdisciplinaridade, o grupo buscou referenciais teóricos sobre o tema *educar pela pesquisa* (DEMO, 1996; MORAES, 2000; GALIAZZI, 2003; PICCOLI, 2002), considerando a necessidade de conhecer melhor uma metodologia que promovesse essa interdisciplinaridade na sala de aula.

No terceiro encontro coletivo, houve a participação de uma das autoras utilizadas como referencial de estudo, a professora Sonia Maria Piccoli (2002), do Departamento de Ciências Humanas da URI/campus de Santo Ângelo. Conforme a autora, a opção pela proposta de educar pela pesquisa é uma possibilidade de transformar as práticas atuais da sala de aula em outro fazer docente. Os professores são desafiados a construir ações que possibilitem o recriar do diálogo, da autonomia e da capacidade argumentativa, no grupo de professores e, por consequência, nos alunos. Durante sua explanação, descreveu como pode acontecer a evolução de um grupo de professores, com a vivência da proposta de educar pela pesquisa, e como isso pode se constituir em compreensão da necessidade da educação continuada dos professores. No conjunto dos argumen-

tos, defendeu a organização de professores em grupos de pesquisa como modo de educação continuada.

Ainda, conforme Piccoli (2002), após a vivência com a proposta de formação continuada com base no educar pela pesquisa, pode-se afirmar que a simples alteração da proposta de trabalho em sala de aula não é suficiente para a transformação da prática do professor, pois o mais importante é ser capaz de perceber os movimentos que se instalam na sala de aula, nos professores e nos alunos. Tudo isso serve de fundamento que permite ver a proposta de educar pela pesquisa não como a única, mas como uma das possibilidades de alterar o fazer docente em sala de aula, bem como as ações dos professores. Sendo assim, acredita que o êxito da sala de aula gira em torno da competência e do compromisso do professor consigo mesmo ao longo de sua profissão e de sua existência.

Decorrente desses encontros iniciais, os professores manifestaram interesse em questionar suas práticas pedagógicas através do exercício metodológico da pesquisa. Para que isso pudesse ocorrer, foi considerado o fato de que os professores necessitam desenvolver habilidades que os capacitem a estabelecer o diálogo (GALIAZZI, 2003). Para que haja essa competência dialógica, é preciso que o professor esteja disponível a considerar e a procurar entender os modos de pensar de seus alunos, sabendo ouvir o que os alunos têm a dizer e não apenas o que ele mesmo quer ouvir.

Em vista disso, num dos encontros coletivos, no segundo semestre de 2006, foi proposto ao grupo o desafio de gravar uma aula dada e fazer uma auto-análise sobre o tempo destinado para a fala/exposição do professor e

o tempo destinado para ouvir os alunos. Todos os presentes aceitaram o desafio e realizaram a atividade. Em seus comentários, manifestaram suas surpresas em relação ao tempo destinado ao discurso oral do professor. De modo geral, pouco tempo é reservado para que o aluno possa expressar seus argumentos, colocar suas dúvidas... Embora se reconheça que a aula não pode apenas ser espaço de discurso oral, pois é preciso desenvolver outros recursos culturais, como a leitura e a escrita, que possibilitam ampliar os interlocutores em sala de aula, como afirma Galiazzi (2003), o exercício de olhar para sua prática e de ver como isso ocorre em sua sala de aula foi um momento ímpar para muitos.

É importante destacar que, no interior do coletivo de pensamento que está sendo construído através do PEC, foi perceptível, no momento da atividade de auto-reflexão sobre a prática pedagógica, a presença de três coletivos com estilos de pensamento diferentes, referidos por Delizoicov (1995). Os professores considerados “não-transformadores” não compareceram ao encontro de socialização das auto-reflexões. Os em “transição” participaram, mas não demonstraram muito entusiasmo, alegando uma série de motivos para a sua atitude de não ouvir muito o que dizem os alunos, enquanto que os “transformadores” consideraram a atividade muito interessante. Desses últimos, muitos comentaram que farão a atividade mais vezes e considerarão seus resultados no momento de planejar suas aulas.

Paralelamente aos encontros coletivos, o grupo das professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais optou por aprofundar a fundamentação teórica da metodologia de projetos já utilizada na prática pedagógica e que,

de acordo com Gandim (2003), é uma ótima ferramenta para transformar sonhos, idéias e teorias em ação.

Como afirma Jolibert (apud GANDIN, 2003, p. 43), a metodologia de projetos é a possibilidade de

viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior: nela a criança trabalha 'pra valer' e dispõe dos meios para afirmar-se. [...] A escola não é mais o lugar para a transmissão de conhecimentos do professor às crianças que recebem um ensinamento. Para mobilizá-las, é preciso que saibam o que estão fazendo e por que o fazem". Dessa forma, o educar pela pesquisa está se tornando uma realidade nas turmas da Educação Infantil e nas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e está conquistando alguns professores dos outros níveis de ensino que começam a se reunir e a fazer alguns projetos em conjunto.

Através da metodologia de projetos, ocorre uma circulação intercoletiva de idéias (FLECK, 1986) na produção de conhecimentos significativos para alunos e professores. Quando são produzidos conhecimentos significativos, a auto-estima do grupo aumenta, e surge a necessidade de divulgar esse conhecimento. A maioria das professoras integrantes do PEC jamais havia apresentado trabalhos em eventos científicos coletivos como encontros, congressos e seminários. Animadas com os resultados encontrados com a vivência da metodologia de projetos e sentindo a necessidade em conhecer outras experiências similares, o grupo das professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental encarou o desafio de propor uma oficina no II Encontro de Educação Básica, realizado em agosto de 2006, em Carazinho-RS.

A participação em um encontro, não apenas como ouvinte, foi uma experiência que produziu muito mais do que competência técnica, pois demonstrou às professoras envolvidas que elas são capazes de produzir saberes e que, na interação com seus pares, tornam-se profissionais cada vez melhores. Essa percepção reforça a compreensão de que o trabalho educativo é complexo e, por isso, precisa ser orientado como um trabalho coletivo de inovação, de pesquisa e de formação permanente.

A publicação de trabalhos de pesquisa ou de relatos de experiências produzidos por integrantes dos círculos esotéricos (mais específicos, como os constituídos por professores de uma área especializada do conhecimento) já vinha acontecendo, mas, com a implementação do PEC, tornou-se, mais freqüentemente, um compromisso assumido espontaneamente. Percebe-se um engajamento maior na participação em programas de formação organizados pela Mantenedora, mesmo entre aqueles professores mais "disciplinados" que também participam ativamente de estudos envolvendo questões educacionais mais amplas.

Um profissional com essa percepção será um indivíduo com mais condições de vida e de dignidade e que, certamente, desenvolverá sua tarefa em sintonia com o que propõe o Plano de Pastoral e o Projeto Pedagógico da Rede La Salle (2006).

O PEC constitui um espaço privilegiado para a reflexão e para a partilha da própria prática pedagógica. Os professores que participam dos encontros apresentam evidências de um coletivo no sentido proposto por Fleck (1986), pois se percebe um Estilo de Pensamento que se vem delineando no grupo. Esse Estilo de Pensamento reflete-se no direcionamento dos conteú-

dos/temas que se têm discutido nos encontros. No decorrer do corrente ano, as temáticas que estão sendo estudadas foram decididas coletivamente e relacionam-se com as necessidades mais imediatas vivenciadas pela comunidade educativa: a elaboração dos planos de estudo do Ensino Fundamental e do Regimento Escolar Padrão. Em vista disso, aprofundam-se os estudos sobre tipologia dos conteúdos e da avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência, até o momento, do Programa de Educação Continuada indica que ele está contribuindo para a troca de saberes entre as mais diferentes áreas do conhecimento, pois dele participam desde as professoras da Educação Infantil, com uma visão mais sistêmica do conhecimento, até os professores mais especializados das áreas específicas do conhecimento do Ensino Médio. Essa troca de saberes está promovendo a interdisciplinaridade que conduz a uma visão mais sistêmica do conhecimento. Um professor, trabalhando nesse sistema, interligará teoria e prática, produzirá um conhecimento útil e estabelecerá relação entre o conteúdo de ensino e a realidade escolar. Para essa prática, é necessária a vivência do espírito de parceria, de integração entre conteúdo e realidade, ensino e avaliação, reflexão e ação, professor e aluno.

Fundamentado nas categorias de Fleck, o PEC tem presente que a formação de professores não se faz isoladamente, de modo individualizado, embora não se possa desconsiderar que as melhores oportunidades para o aperfeiçoamento da competência docente residem na busca individual por apoio, reflexões e estudo. Em vista disso, embora haja um trabalho coletivo,

merece respeito a individualidade de cada um. Os educadores são vistos como pessoas com histórias de vida diferentes, profissionais em fases diferentes de trajetória de vida profissional, mas que têm em comum a preocupação com a melhoria crescente da qualidade da educação. Portanto, mais que olhar uns **para** os outros, devem olhar **com** os outros sobre a complexidade do processo ensino e aprendizagem no qual estão implicados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUTOLO, L. R. A. **Estilo de pensamento em educação médica**: um estudo do currículo do curso de graduação em Medicina da UFSC. Florianópolis: UFSC, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

DA ROS, M. A. **Estilos de pensamento em saúde pública**: um estudo da produção FSP-USP e ENSP-FIOCRUZ, entre 1948 e 1994, a partir da epistemologia de Ludwik Fleck. Florianópolis: UFSC, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

DELIZOICOV, D.; CASTILHO, N.; CUTOLO, L. R. A. Sociogênese do Conhecimento e Pesquisa em Ensino: contribuições a partir do referencial fleckiano. **Cad. Bras. de Ens. de Física**. v. 19, p. 52-69, 2002.

DELIZOICOV, N. C. **O professor de Ciências Naturais e o livro didático (no ensino de programas de saúde)**. Florianópolis: UFSC, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1995.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores associados, 1996.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FLECK, L. **La génesis y el desarrollo de un hecho científico**. Trad. Luis Meana. Madrid: Alianza Editorial, 1986

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de Ciências. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

- GANDIN, A. B. **Metodologia de projetos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- HARWOOD, J. Ludwik. Fleck and the Sociology of Knowledge. **Social Studies of Science**, London, v. 16, p. 173-187, 1986.
- LEITE, R. C. M. **A produção coletiva do conhecimento científico: um exemplo no ensino de Genética**. Florianópolis: UFSC, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.
- _____.; FERRARI, N.; DELIZOICOV, D. A História das Leis de Mendel na Perspectiva Fleckiana. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 97-108, jan/abr 2001.
- NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- NOGUEIRA, A. (org.). **Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PFEUTZENREITER, M. R. **O ensino da medicina veterinária preventiva e saúde pública nos cursos de Medicina Veterinária**. Florianópolis: UFSC, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.
- PICCOLI, S. M. **Ensinar e aprender pela pesquisa: uma possibilidade de transformação de um grupo de professores**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.
- PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. **Projeto pedagógico**. Porto Alegre, 2004.
- _____. **Plano pastoral**. Porto Alegre, 2006.
- SCHEID, N. M. J.; FERRARI, N.; DELIZOICOV, D. A construção coletiva do conhecimento científico sobre a estrutura do DNA. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 223-233, 2005.
- SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.