



Formação continuada de professores: da parceria entre universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente

Continuous teacher training: the partnership between university and school to leadership and the recognition of teaching work

Mari Margarete dos Santos Forster^[a], Tatiane Costa Leite^[b]

^[a] Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa - Portugal, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), professora e pesquisadora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS - Brasil, e-mail: mari.forster@gmail.com

^[b] Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), tutora do curso de Pedagogia EaD da Unisinos, São Leopoldo, RS - Brasil, e-mail: tatianecl1985@gmail.com

Resumo

A Universidade e a Escola têm ensaiado algumas experiências em parceria, na direção de uma formação docente mais qualificada. O grupo de pesquisa “Formação de professores e práticas pedagógicas” vem experimentando isso desde 2001, por meio de vários projetos investigativos. O objeto de estudo é a formação inicial e continuada de professores, refletindo sobre os saberes produzidos na prática do ofício desses profissionais. As investigações têm cunho etnográfico, são qualitativas, com destaque à pesquisa-ação

crítico-colaborativa; utilizam-se de grupos de discussão, registros de experiências, análises documentais, observações e entrevistas. Achados da pesquisa: a universidade e a escola são espaços ricos de contradições; os sujeitos que nelas habitam têm o que dizer, produzem saberes que precisam ser registrados, valorizados, publicizados; a forma como as instituições funcionam podem ser facilitadoras ou dificultadoras de aprendizagem e desenvolvimento profissional; os profissionais se formam em seu espaço de trabalho e o modificam; o diálogo e a reflexão apresentam-se como primordiais na conquista de espaços de aprendizagem; espaços de reflexão e problematização compartilhados facilitam o processo de desenvolvimento profissional, são formativos e podem resultar em aprendizagem para a profissão; o trabalho pedagógico continuado e a identificação dos benefícios desse para as aulas e os alunos favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional; a acolhida positiva e propositiva da equipe diretiva ao trabalho do professor, ouvindo-o e valorizando-o, favorece o desenvolvimento de aprendizagens profissionais; as mudanças de representações e de discursos dos professores podem ser acompanhados por mudanças nas práticas docentes, e a parceria Universidade/Escola/Universidade pode ser potencializadora de ações docentes mais qualificadas.

Palavras-chave: Trabalho docente. Formação continuada. Universidade escola.

Abstract

University and school have rehearsed some experiences in partnership towards a more qualified teacher training. The research group has been experimenting this since 2001 through various investigative projects. The object of study is the initial and continuing training of teachers, reflecting on the knowledge produced in the practice of the craft of these professionals. Investigations have ethnographic character, are qualitative, highlighting the critical action-collaborative research; make use of discussion groups, records of experiences, documentary analysis, observation and interviews. Findings of the research: university and school spaces are rich in contradictions; subjects that take part in there have what to say, produce knowledge that need to be recorded, valued, publicized; the way how institutions work can be facilitators or cause difficulties on learning and professional development; professionals graduate in their workspace and change it; dialogue and reflection are presented as primordial in achieving learning spaces; shared spaces for reflection and questioning facilitate the professional development process, are formative and can

result in professional learning; the continued educational work and the identification of its benefits to the classes and the students favor learning and professional development; the positive and purposeful welcoming from directive team to the teacher's work, listening and valuing it favors the development of professionals learning; change of representations and discourses of teachers may be accompanied by changes in teaching practices and the partnership University/College/University may maximize more qualified teaching actions.

Keywords: *Teaching. Continuing education. University school.*

Introdução

As investigações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa intitulado *Formação de professores e práticas pedagógicas*, que têm como objeto de estudo a formação inicial e continuada de professores, analisam situações de formação *do* e *no* cotidiano escolar, discutindo os elementos que as tornam, ou não, geradoras de desenvolvimento profissional docente. Ao dialogar com os saberes produzidos pela própria prática do ofício desses profissionais, parte-se do pressuposto de que os professores são atores competentes e sujeitos do conhecimento e que, por meio de suas próprias experiências, tanto pessoais como profissionais, eles constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos/competências e desenvolvem novas práticas. Diante disso, a intencionalidade fundante dos projetos investigativos empreendidos tem sido discutir e qualificar a relação universidade-escola, intensificando a colaboração e as aprendizagens mútuas e introduzindo dispositivos de formação, de ação e de pesquisa, regidos não somente por uma lógica universitária, mas por uma lógica que se aproxime da prática profissional cotidiana. Nesse sentido, Zeichner (1998) afirma que a produção de conhecimentos para um ensino de melhor qualidade e para todos não se dá apenas na universidade, mas tem grande contribuição daqueles que constroem a experiência escolar cotidiana.

Os interlocutores das investigações realizadas têm sido os professores e as equipes diretivas de escolas municipais de Montenegro, RS.

Os estudos são de natureza qualitativa; foi utilizada na metodologia a pesquisa-ação crítico-colaborativa, que se vale, especialmente, de observações, diários de campo, entrevistas, relatos de experiências e rodas de conversa. A reflexão e o diálogo freireano são os eixos teórico-analíticos estruturantes. Para fins desse texto, resgatamos sinteticamente algumas das investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa e aprofundamos o projeto atual. Algumas palavras-chave que marcaram esses diferentes momentos foram: *espaço coletivo*, *professores protagonistas*, *autonomia*, *liberdade*, *compartilhamentos*, *inovação* e *emancipação*. Elas deram visibilidade, por um lado, ao valor da pesquisa em parceria universidade-escola e, por outro, às ações formativas desenvolvidas na escola com repercussões positivas na prática pedagógica e no entorno social.

Sobre a formação continuada

A problemática e o breve contorno histórico — aqui esboçados — explicitam que a formação docente enfrenta, hoje, os desafios e dilemas compatíveis com as exigências dos novos tempos. Amplia-se a diversidade de questões que envolvem esse tema, tornando-o abrangente e relacionado a diferentes âmbitos da educação. A esse respeito, Loureiro (2001) esclarece que a formação dos professores tem sido vista também como a panaceia para os males da educação, o que não condiz com sua complexidade na relação com a própria educação e a sociedade.

Uma reflexão de tal natureza implica entender que a formação não pode ser analisada de forma simplista, como um conceito unívoco. Apesar do consenso quanto à necessidade e à importância de formar os docentes, há muitas matizes na forma de conceber essa formação. Embora, em geral, possa ser definida como uma ação concreta ou atividade de sistematização e organização para aquisição de múltiplos conhecimentos, existem diferentes maneiras de pensar quais serão tais conhecimentos. É preciso refletir sobre como serão trabalhados, qual o papel dos professores e formadores, como nos informam Liston e Zeichner (1997),

ao discutirem as orientações conceituais a respeito da formação docente (acadêmica, tecnológica, personalista, prática e social reconstrucionista, entre outras).

Além dessas orientações, há uma diversidade de termos usados como sinônimo de formação continuada: *treinamento*, *capacitação*, *reciclagem*, *formação em serviço*, cujos significados expressam diferentes práticas formativas. Optamos pela expressão *formação continuada*, porque mantém a ideia de permanência, amplitude e se insere como elemento de socialização profissional. Essa expressão pressupõe a formação “enquanto processo organizado e intencional, [que] corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um” (CANÁRIO, 1999, p. 74). Nesse sentido, a produção das práticas profissionais (e consequentemente a sua mudança) deverá estar implicada nos processos de socialização profissional — que residem nos contextos de trabalho nos quais “coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária” (CANÁRIO, 1999, p. 74).

Alguns estudiosos, nacionais e estrangeiros, já apresentam contribuições para pensar a formação em toda a sua complexidade e amplitude, por meio de estudos que mostram formas específicas e diferenciadas de entender e pesquisar a formação continuada. Desses estudos derivam algumas características: os modelos e as estratégias formativas, situadas por Marcelo García (1999) como sistemas de referência para ações de formação; o tipo de atuação dos formadores e a prioridade em formá-los; o papel das instituições formadoras, na perspectiva de redes formativas (UNDA, CHAPARRO; ESPINOZA, 2001); a avaliação permanente das ações formativas, entendidas aqui com base nas propostas de Cabrera (2000).

Das discussões provocadas por esses autores, destacamos — não só pela categoria básica desse projeto, mas também porque pode estruturar situações de formação inicial e continuada de professores ou o próprio exercício da profissão — o desenvolvimento, pelos professores, *da capacidade de indagação/problematização/reflexão*, aparentemente tão óbvia, pois se supõe que todo ser humano a tem, mas que precisa de

intencionalidade, precisa ser aprendida e, mais do que isso, exercitada (DEWEY, 1959).

Acredita-se que o desenvolvimento profissional, entendido nessa direção, tem um caráter emancipador. Ele é facilitador da possibilidade de os educadores “tomarem em suas próprias mãos” tanto a gestão do trabalho docente como a continuidade da formação profissional, individual e coletiva, pois são ações imprescindíveis para sua qualificação e para a transposição do ensino alicerçado na transmissão de conhecimentos. Atitudes emancipatórias exigem, para isso, conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que ultrapole os processos de reprodução. Sem ignorarmos a predominância quase hegemônica desse paradigma reprodutivista, acreditamos que a prática docente não se estabelece tendo por base um *ethos* regulatório geral. Ao contrário, como afirma Sousa Santos (2009), sua característica é de “não ser indiferente à diferença” (p. 30). Isso significa que o ensino de *boa qualidade* (RIOS, 2002) situa-se, justamente, em agir diferenciadamente para cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento — que se estabelece entre professores, entre esses e seus estudantes e entre os pesquisadores.

As investigações por nós realizadas têm mostrado várias lacunas na formação de professores, mas a falta ou a reduzida possibilidade de problematização, reflexão, autonomia, por parte dos professores, parece ser a mais séria delas — pois tem impedido oportunidades de aprendizagens de práticas de liberdade e democracia, de entendimento crítico das situações, de acontecimentos e fatos educativos, sociais, culturais, de formas de interrogação do real, de relacionamento entre a esfera de atuação ética, política e social e a esfera de atuação educativa e pedagógica.

Isso tem nos provocado a pensar a formação de professores de uma forma muito mais ampla, entendendo-a como um processo de *desenvolvimento profissional emancipatório, autônomo*, que incorpora a ideia de percurso profissional não como uma trajetória linear, mas como evolução, como continuidade de experiências. Trajetória essa marcada por fases e

momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão (NÓVOA, 1992; MARIN, 1996; TARDIF, 2002, TARDIF; LESSARD, 2005; entre outros). Portanto, esse processo de *ser e se tornar* professor vai se construindo desde os primeiros contatos dos indivíduos com as chamadas “fontes pré-profissionais do saber ensinar” (TARDIF; RAYMOND, 2000), passando por experiências como alunos/professores nos cursos de formação inicial, até as futuras interações desses profissionais com as características das instituições escolares — em que atuam ou irão atuar com outros profissionais, com o exercício docente e, sobretudo, com as oportunidades de estudo e reflexão sobre esse múltiplo quadro de referências, vivenciado desde o início de sua trajetória em direção à profissão.

Logo, é fundamental considerar que o processo de formação continuada de professores é resultado, por um lado, do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro lado, do reconhecimento de que “a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam” (BARROSO, 2004, p. 41).

O *ser/estar professor* é um processo em construção, realizado ao longo de toda história/trajetória desse profissional, o qual é adquirido, conforme Tardif (2002), “no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira” (p. 14, grifo do autor). Isso não significa, necessariamente, uma mudança em seus procedimentos de ensinar e avaliar, no sentido de uma ruptura com modelos ditos tradicionais de ensino. O que se pode afirmar, entretanto, baseando-se nas palavras de Tardif e Raymond (2000), e ao reafirmar o que diz Barroso (1997), é que o trabalho modifica o saber trabalhar do professor. Os saberes a serem ensinados pelos professores e o seu modo de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais (BARROSO, 1997). Nesse aspecto, “o saber dos professores

está assentado naquilo que Bourdieu chama de arbitrário cultural¹: ele não se baseia em nenhuma ciência, em nenhuma lógica, em nenhuma evidência natural” (TARDIF, 2002, p. 13). Tais saberes são construídos socialmente, seus conteúdos e suas formas estão em relação de dependência íntima com a história e a cultura de uma sociedade.

Estamos, assim, destacando o potencial formativo das situações de trabalho, embora reconheçamos seus limites e condicionantes. “Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade, e esse é um desafio a ser enfrentado” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 30).

Natureza das investigações

Sustentados em autores como Brandão (1982); Fiorentini; Geraldi; Pereira (1998); Garrido; Pimenta; Moura (2000); e Franco (2005), tem-se utilizado investigações do tipo etnográficas, qualitativas; e a pesquisa-ação crítico-colaborativa tem sido metodologia recorrente – a etnografia e a pesquisa-ação nos inspiram a perceber os sujeitos e os fenômenos estudados como socialmente produzidos, em um contexto histórico e cultural. Aceitamos o paradigma da complexidade, com uma visão sistêmica aberta, combinando a organização, a informação, a energia, as fontes, os produtos e os fluxos do sistema, sem se fechar numa clausura. A pesquisa-ação adota a noção de escuta sensível, do diálogo e da reflexão; é considerada como um método privilegiado no estudo dos processos de formação continuada de professores. Sua dimensão constitutiva tem por base a articulação entre a teoria e a prática, da qual deriva a construção do

¹ Por essa concepção, “nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a nenhuma outra. Os valores que orientariam cada grupo em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 15).

conhecimento (MIRANDA; RESENDE, 2006). Autores (BARBIER, 2002; CARR; KEMMIS, 1988) definem a pesquisa-ação como um método fundado em pressupostos teóricos nos quais, por meio da ação e da participação dos membros do grupo investigado, são identificados problemas e desenvolvidas novas alternativas. Sua ênfase reside na ação associada à reflexão e, por isso, é adequada a atividades que tenham como objetivo a conscientização e a emancipação.

Falar em processo de pesquisa-ação é falar de um processo que deve produzir transformações de sentido, ressignificações ao que fazemos ou ao que pensamos. A transformação de sentido implica em reconstrução do próprio sujeito, conforme salienta Ghedin (2002) ao mencionar que, quando construímos o conhecer de um dado objeto, não é somente o objeto que se torna conhecido, mas o próprio sujeito. Assim, como conclui o autor, “o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um auto-conhecimento”. (2002, p. 141).

É nessa perspectiva de formar e formar-se, pesquisar e compreender, compreender para transformar e transformar para compreender que empreendemos diferentes processos investigativos — que estamos denominando de processos de *coformação do coletivo investigativo*.

Na pesquisa crítico-colaborativa, a concepção “colaborativa” vem representar a criação de uma cultura de análise das práticas que são realizadas na escola, tendo em vista que os sujeitos, auxiliados pelos pesquisadores da universidade, podem transformar suas ações no âmbito pedagógico e institucional (ZEICHNER, 1993). Os estudos de Gramsci (1968), Habermas (1983) e Kincheloe (1997), voltados aos aspectos políticos e institucionais das realidades que estudaram, permitem, ainda, considerar a pesquisa-ação como “crítica”, na medida em que passa a ter por objetivo a democratização social e política da sociedade, formando profissionais qualificados, capacitados para serem agentes de transformações no espaço escolar.

Pode-se também considerar que a pesquisa colaborativa caracteriza-se pela ação conjunta do grupo de sujeitos da escola e dos pesquisadores da universidade, no qual os primeiros vão tornando-se

progressivamente investigadores e problematizadores de sua realidade. No momento seguinte, a reflexão “crítica” vai significar não apenas o diálogo acerca das práticas docentes e institucionais, mas também o desenvolvimento e a implementação de pesquisas exploratórias e projetos de intervenção pelos pesquisandos (ZEICHNER, 1998; FIORENTINI; GERALDI; PEREIRA, 1998; GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000).

Como tudo começou

Durante o percurso do Grupo de Pesquisa, no município de Montenegro, RS, algumas investigações foram e continuam a ser desenvolvidas.

A primeira, intitulada *(In)disciplinando a disciplina: processo de construção da prática docente e do cotidiano escolar*, privilegiou o contexto escolar e o professor como autoridade pedagógica e teve como foco cinco escolas da rede municipal de Ensino Fundamental de Montenegro, a qual, na época, enfrentava dificuldades *disciplinares*. Essa pesquisa, assim como outras realizadas, teve enfoque qualitativo e utilizou-se da pesquisa-ação. Algumas tensões conceituais foram trabalhadas, tais como: disciplina/indisciplina, autoridade/poder/autoritarismo, liberdade/licenciosidade, ordem/desordem, limite/exigência, rigidez/rigor. Cabe ressaltar que partimos de uma demanda do município, e o projeto investigativo, desde sua primeira etapa, envolveu seus principais protagonistas: supervisores/orientadores educacionais e professores. Dessa vez, a pesquisa-ação crítico-colaborativa mostrou-se como fundamental para a consecução dos objetivos propostos. Aproximou o Grupo de Pesquisa de diferentes realidades, criou vínculos mais efetivos e favoreceu a confiança entre as pessoas e as instituições envolvidas.

O referencial teórico central utilizado foi Freire, na interlocução com Giroux (1999), Ghiggi (1992), Bourdieu (1989), Aquino (1999), Estrela (1994) e Foucault (1993). Foram realizadas reuniões de estudo, de vivências de diferentes dinâmicas que confrontavam professores com

situações reais ligadas ao tema. Observações, diários de campo e análises de documentos foram instrumentos fundamentais para captar, ouvir, trocar e construir alternativas com os sujeitos envolvidos e seu entorno. A ênfase investigativa aconteceu por meio da promoção de situações que provocaram os interlocutores a discutir sua prática docente, ressignificando-a, bem como o seu papel como autoridade pedagógica. Nesse diálogo, tornou-se necessário desvelar os discursos que emergiam, as histórias de vida e as histórias profissionais dos sujeitos, confrontando-os, no sentido de potencializar novas indagações e reflexões transformadoras. O trabalho desenvolveu-se com os supervisores e orientadores das escolas envolvidas, os quais, junto do grupo de pesquisa, planejaram, realizaram e participaram de reuniões com os professores. Para além do que já foi exposto aqui, buscou-se desmistificar o fenômeno da indisciplina em direção aos seus atravessamentos — que apontavam para dispositivos de mudança, para construção de alternativas. Nesse aspecto, tornou-se fundamental repensar as conexões facilitadoras da intersecção entre o mundo da vida cotidiana e o mundo da escola, sem desconsiderar a fragilidade desses, localizando-os no espaço da ordem social.

Como principais resultados desse estudo, evidenciaram-se: 1) a escola como um espaço rico de contradições; 2) os sujeitos que nela habitam têm potencialidades, produzem saberes, que precisam ser publicizados; 3) a forma como o sistema escolar e/ou escola funciona pode ser um facilitador ou dificultador de aprendizagem e desenvolvimento profissional; 4) os espaços e as situações de reflexão e problematização compartilhados/coletivos facilitam o processo de desenvolvimento profissional e são formativos, mas podem ou não resultar em aprendizagem para a profissão; 5) o trabalho pedagógico continuado e a identificação dos benefícios dele para as aulas e os alunos favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional; 6) a acolhida positiva e propositiva da equipe diretiva ao trabalho do professor, ouvindo-o e valorizando-o, favorece o desenvolvimento das aprendizagens profissionais; 7) as mudanças de representações e discursos dos professores nem sempre são acompanhadas por mudanças nas práticas docentes; 8) as ações humanas sistematizadas

em torno de processos instituídos, como é o caso da educação escolarizada, sendo tributárias da concepção de Estado, são também portadoras tanto de forças regulatórias como emancipatórias.

Um segundo projeto de pesquisa, intitulado *(Re)significando a escola como espaço formativo: dos diálogos com a comunidade escolar à sistematização de conhecimentos*, que tratou da temática da formação continuada de professores, teve a escola como espaço formativo privilegiado. Contou, como interlocutores, com professores e a equipe diretiva de uma escola pública do município de Montenegro, RS, participantes do projeto anterior, os quais perceberam a pesquisa como instrumento qualificador de suas ações educativas. O referencial teórico central foi Freire (1997, 2000, 2006), Tardif (2002), Canário e Barroso (1999), Pimenta (2006) e Brandão (1982).

A metodologia qualitativa, por meio da pesquisa participante, e dois eixos de análise orientam o trabalho: *o diálogo e a reflexão*, sustentados em Freire. A intencionalidade foi, por meio do diálogo, *identificar e analisar os saberes* que estão sendo trabalhados, na perspectiva de refletir sobre eles e sobre a relação que apresentam com os sujeitos e com o meio social em que estão inseridos. Para além disso, ao investigar situações formativas *do e no* cotidiano escolar, pretendeu-se *discutir os elementos que as tornam, ou não, geradoras de desenvolvimento profissional docente emancipatório e que significados atribuem a elas os professores e equipe diretiva*. Nessa direção, o processo de reflexão apresenta-se como uma alternativa para provocar a necessidade de uma recontextualização, fazendo emergir discussões de base epistemológica para sustentação de novas propostas pedagógicas. A pesquisa da realidade e suas implicações no cotidiano da escola têm sido o construto articulador mais amplo.

A investigação procurou auxiliar na sistematização de conhecimentos produzidos pelas discussões e ações desencadeadas, explicitando a complexidade da existência empírica. Destacou-se, também, a possibilidade de esses conhecimentos alimentarem a formação inicial de professores na universidade envolvida.

O trabalho desenvolvido (parceria universidade-escola) entre a Unisinos e a Escola Cinco de Maio, de Montenegro, RS, apresentou resultados promissores, identificados não só no Grupo de Pesquisa, mas, principalmente, na escola (professores e equipe diretiva).

Ao ouvirmos os protagonistas de nosso estudo, sobre as repercussões do trabalho em parceria, algumas dimensões se destacaram, entre elas: o despertar do desejo da mudança; um forte traço de trabalho coletivo e colaborativo; a formulação de objetivos comuns; a importância da qualidade da equipe diretiva; o diálogo constante, que, na concepção de Freire, é a força que impulsiona o pensar crítico/problematizador em relação à condição humana no mundo; e a ambiência de acolhimento. Isso tudo, segundo as professoras, implica em seu trabalho diário, em que atividades interdisciplinares são estimuladas e desenvolvidas — nas quais as relações com alunos e colegas se tornam mais fraternas, críticas e reflexivas, com consequências para um trabalho mais inovador, rompendo com lógicas lineares. A esse propósito, destacam Streck, Redin e Zitzoski (2010, p. 117): “através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação”. A autonomia e a autoria, estimuladas aos professores, entusiasma-os não só a socializarem seus trabalhos internamente, mas também externamente. Além disso, auxilia-os a compreenderem essas duas dimensões como fundantes para a prática pedagógica.

Nossa prática em expansão

Os estudos têm mostrado o quanto o professor se forma na escola e, ao mesmo tempo, o quanto o professor forma a escola. Essa ideia é sinalizada por Nóvoa (1992, p. 28), ao afirmar que a mudança na prática educativa precisa ser pensada a partir de duas perspectivas: as “escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem

mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. As repercussões no currículo escolar são visíveis quando isso ocorre e favorecem um ensino de melhor qualidade. Temos clareza, entretanto, que mudanças ocorridas não podem ser interpretadas como somente uma consequência mecânica de uma ação instrumental da formação continuada, pois resultam de uma conjugação de fatores favoráveis, os quais necessitam ser considerados pelos formadores, pelas escolas, pelos responsáveis pelos sistemas de ensino e pelas políticas públicas. Da mesma forma, é importante considerar que o processo de formação continuada de professores é resultado, por um lado, do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro lado, do reconhecimento de que “a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam” (BARROSO, 2004, p. 41). Percebemos, assim, a escola como um espaço produtor de saberes e sentidos de formação profissional e continuada.

Tendo em vista os resultados até então apresentados, o Grupo de Pesquisa propôs-se a ampliar a abrangência de seus estudos, envolvendo mais parceiros. Em contato com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Montenegro, optou-se por convidar mais escolas para participarem da investigação. Nessa perspectiva, uma nova etapa do projeto foi consolidada. Ela se intitula *Formação continuada e práticas docentes inovadoras: influências na/da escola*. Segundo Rios (2002), a formação continuada é algo que mantém suas raízes e a cada nova etapa do processo ganha originalidade, renovando-se na transformação.

Assim sendo, com a proposta de buscar experiências pedagógicas “diferentes”, propusemo-nos a desafiar os professores, seus principais protagonistas, a relatá-las. O trabalho iniciou com um levantamento, nas escolas do município, sobre as “experiências de ensino que deram certo” ou as “experiências que fizeram diferença para o aluno/comunidade/professor/escola”. Larrosa (2002, p. 21) define experiência como “o que nos passa, nos acontece, nos toca”. Amparados nessa concepção é que buscamos as

experiências de ensino, que acontecem e marcam os alunos, os professores e a comunidade escolar. Essas experiências fizeram a diferença e puderam causar a reflexão dos sujeitos, desafiando-os a estarem sempre abertos, sem medo de experimentar e provar novos acontecimentos, de estarem prontos para novas oportunidades e para a sua própria transformação. Sobretudo, podemos dizer, como Larrosa (2002), que uma mesma experiência pode acontecer para várias pessoas, mas cada uma será tocada de maneira singular. Da mesma forma, pode-se dizer que “a reflexão crítica e a criatividade deverão ultrapassar esta proposta, pois os docentes com autonomia podem e devem alterá-la, reelaborá-la” (BEHRENS, 2005, p. 98).

Propusemos que essas experiências fossem escritas/descritas pelos professores que voluntariamente aceitassem participar, explicitando o tempo, o espaço e os objetivos da experiência, descrevendo o contexto envolvido, identificando os elementos positivos e negativos presentes, os procedimentos usados, os resultados obtidos e, por fim, uma avaliação da experiência.

O desafio realizado foi bem recebido pelas escolas e seus professores, pois 15 das 25 escolas do município nos enviaram relatos. Temos nos utilizado de diferentes instrumentos para consolidar os achados, como:

- *Reuniões quinzenais do grupo de pesquisa* — esses encontros sistematizam, por meio de reflexões, conhecimentos e saberes, perspectivas teóricas que nos auxiliam para o desenvolvimento e a análise dos dados da pesquisa;
- *Memórias* — são registros realizados durante as reuniões, os quais são retomados a cada início de nova reunião, na intencionalidade de vivificar os acontecimentos passados e nortear a pauta em vigor;
- *Saídas de campo* — são a dimensão de contato mais intenso com os interlocutores, que qualifica o teor da pesquisa em si. Centra-se, nesse momento, em participação de reuniões e eventos com colaboradores da rede municipal de ensino;

- *Diários de campo* — são registros advindos das saídas de campo;
- *Registros feitos pelos professores* — baseiam-se nos relatos de experiências “bem-sucedidas” dos professores da Rede Municipal de Montenegro;
- *Banco de experiências* — a partir dos relatos dos professores, está se formando um banco de experiências do grupo de pesquisa e, posteriormente, esse banco se aloca na Secretaria Municipal de Montenegro.

As 85 experiências recebidas passaram por um processo de análise, com base em alguns indicadores de inovação pré-estabelecidos, sustentados em estudos de Cunha (2006). Esses indicadores foram de suma importância para nortear a sistematização dos conteúdos e saberes produzidos com base nos relatos dos professores. Os indicadores foram assim caracterizados:

- *Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender* — significa, principalmente, compreender o conhecimento tendo por base uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos educativos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna. Neste caso, foram incluídas experiências, por exemplo, que favoreciam aos alunos e aos professores ações e reflexões protagônicas, autônomas, como sujeitos que podem produzir conhecimentos.
- *Gestão participativa* — implicou em um gerenciamento, no qual era favorecido aos sujeitos do processo inovador participar da experiência como um todo, desde a sua concepção até a análise dos resultados.
- *Reconfiguração dos saberes* — foi entendida como uma categoria-chave da compreensão da inovação como ruptura paradigmática, porque requer a anulação ou diminuição das clássicas dualidades propostas pela perspectiva etimológica da ciência

moderna, entre elas: ação e reflexão, teoria e prática, sentimento e racionalidade.

- *Reorganização da relação teoria-prática* — muda a lógica em que a teoria sempre precede a prática e assume uma condição de predominância.
- *Perspectiva orgânica no processo* — refere-se, especialmente, à apreensão das relações existentes entre as decisões pedagógicas que acompanham todo o processo de ensinar e aprender.
- *Mediação* — assume a inclusão das relações sócio-afetivas como condição da aprendizagem significativa, a intermediação favorecedora de intervenções que favoreçam a aquisição e a compreensão do conhecimento.
- *Protagonismo* — rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos de suas aprendizagens.

Os indicadores de inovação que mais se destacaram nos relatos, pelas análises até então empreendidas, foram: a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; a tentativa de romper com dualidades entre teoria e prática; a recuperação de valores como respeito, autoestima, valorização do outro; e a mediação do professor com vistas a aprendizagens significativas.

À guisa de conclusões

Ao realizar as análises das experiências, percebemos que: a escola apresenta-se como espaço privilegiado de formação; o professor é formador do espaço escolar; o processo de registro de ações educativas é um momento de sistematização, de formação e de reflexão; dar voz ao professor e ouvi-lo permite torná-lo consciente dos saberes produzidos;

socializar conhecimentos é elemento propulsor do reconhecimento do trabalho docente, da elevação da autoestima, contribuindo com o protagonismo docente.

Os movimentos de mudança na prática docente são lentos, distintos e significados na sua singularidade pelos diferentes interlocutores; estão sendo vividos em diferentes condições, com repercussões possíveis no processo de ensino e aprendizagem, no âmbito do cotidiano escolar, tão repleto de contradições.

O entusiasmo da rede de professores de Montenegro com a proposta desencadeada faz com que nos projetemos a compreender o quanto a parceria universidade-escola pode se mostrar como propulsora da aquisição de novos conhecimentos e saberes. Os indivíduos que se integram nesse processo descobrem novos horizontes, novas maneiras de ser professor, conforme registro da equipe diretiva da Escola Cinco de Maio:

[...] sentimos que o vínculo com o Grupo de Pesquisa, nesta modalidade, nos auxilia na promoção da formação repercutindo na Comunidade Escolar. Consideramos, portanto, que a proposta deste Grupo de Pesquisa também revela indicativos de inovação, na perspectiva de construção do conhecimento-emancipação, pois o processo permite uma reflexão em diferentes âmbitos [...].

Esses indivíduos acreditam que, nessa dinâmica, pode ocorrer o afeiçoamento profissional docente, refletindo em suas práticas educacionais e, conseqüentemente, formando o seu espaço de atuação.

Nesse trabalho, temos observado que todos os envolvidos na pesquisa (professores da rede de ensino, pesquisadores, doutorandos, mestrandos e bolsistas de iniciação científica) têm sido modificados, como sujeitos do processo formativo/investigativo vivido, de e em lugares distintos do processo, ora protagonizando, ora mediando, estudando, discutindo, lendo e analisando experiências vividas pelos professores. Temos a oportunidade de desenvolver um olhar mais crítico, analítico e compreensivo sobre a realidade escolar, social e acadêmica. Concordamos com

Boaventura de Sousa Santos (2009), quando assinala que todo processo de conhecimento implica em autoconhecimento. Portanto, defendemos o trabalho realizado em parceria, pois acreditamos que pode permitir a formação contínua dos docentes, em um processo de reconhecimento de si e do outro, com a valorização do espaço escolar como parte fundamental na formação de aluno e professor, pois é nele que tudo acontece. Nesse espaço é que são protagonizadas suas experiências, onde podem promover momentos de partilha, favorecedores da construção de novos conhecimentos.

Nossas instituições, tanto universitárias quanto escolares, têm sido colocadas sob suspeita e responsabilizadas pelos fracassos educacionais; precisamos recolocá-las em outro patamar. Os conhecimentos e saberes produzidos por nós e os bons resultados obtidos precisam ser socializados. É preciso disponibilizá-los — embora essa missão seja complexa —, a favor da ciência, como nos convoca Bourdieu (1989, p. 5):

[...] no mundo social há pessoas que têm um enorme conhecimento prático, mas tal conhecimento prático não é elaborado, nem sempre elas dispõem dos instrumentos para exprimi-los. É tarefa, ao mesmo tempo científica e política, colocar esse conhecimento à disposição da ciência, permitir à ciência, se apropriar dele. Mas isso é difícil, requer muita energia.

Embora caiba-nos, ainda, perguntar: *A serviço de que ciência colocaríamos nossas energias?*, não podemos deixar de alimentar utopias, que, neste momento, estamos defendendo em favor da parceria entre universidade e escola.

Referências

AQUINO, J. G. (Org.). *Autoridade e autonomia na escola*. São Paulo: Summus, 1999.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 3).

BARROSO, J. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2004.

BARROSO, J.; CANÁRIO, R. *Centros de formação das associações de escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa; Rio de Janeiro: Difel; Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, C. R. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CABRERA, F. A. *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis, 2000.

CANÁRIO, R. O professor entre a reforma e a inovação. *Acervo Digital Unesp*. 1999. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65501/1/u1_d27_v2_t05.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2014.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez, 1988.

CUNHA, M. I. *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.

DEWEY, J. *Como pensamos*. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Ed., 1994.

FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G.; PEREIRA, E. M. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FRANCO, M. A. S. Apresentação da sessão Em Foco: a pesquisa-ação e a prática docente. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 31, n. 3, p. 439-443, dez. 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia, o cotidiano do professor*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARRIDO, E., PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-149.

GIROUX, H. Freire e a política de pós-colonialismo. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P.; GADOTTI, M. *Freire: poder, desejo e memórias de libertação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

GHIGGI, G. A disciplina e o processo pedagógico: considerações a partir da proposta de Anton S. Makarenko. *Cadernos de educação*, Pelotas, n. 1, p. 27-30, nov. 1992.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KINCHELOE, J. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1997.

LOUREIRO, W. N. Formação de professores: realidades e perspectivas. In: LISITA, V. M. S.; PEIXOTO, A. J. (Org.). *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 11-19.

GARCÍA, M. C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed., 1999.

MARIN, A. J. A construção do conhecimento sobre o trabalho docente e a didática e suas várias funções. In: MARIN, A. J. *Didática e trabalho docente*. Araraquara: J. M., 1996. p. 125-139.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, 2006.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E., FRANCO, M. A. S. (Org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

RIOS, T. A. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. *Didática e práticas de ensino: interfaces com referentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA SANTOS, B. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2009.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNDA, M. P.; CHAPARRO, C. I.; ESPINOZA, H. F. Red de cualificación de educadores en ejercicio. In: ARIAS, M. D.; FLORES, A.; PORLÁN, R. (Org.). *Redes de maestros*: una alternativa para la transformación escolar. Sevilla: Díada, 2001. p. 115-137.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogia*, Lisboa, n. 220, p. 44-49, 1993.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

Recebido: 07/11/2013

Received: 11/07/2013

Aprovado: 08/05/2014

Approved: 05/08/2014