

O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia

The way of a faculty continuing education group: sharing the practice of teachers for a pedagogy of/towards autonomy

Rita de Cássia M. T. Stano¹

RESUMO

O percurso formativo do professor não se limita a um curso de formação inicial. A própria especificidade da profissão docente aponta que o cotidiano escolar e as ações docentes, no exercício reflexivo, revertem-se em cenário de formação continuada, muitas vezes, mais eficientes que cursos de curto período. Observa-se, porém, que o cotidiano escolar e as ações docentes só se tornam elementos propiciadores de formação continuada docente se ao professor é legitimado um tempo-lugar para o devido distanciamento do familiar da docência, para que então a reflexão se torne possível. Este texto apresenta a experiência de um Grupo de Trabalho sobre a Pedagogia para a Autonomia (GTPA), em que se exercita o compartilhamento e a reflexão de práticas docentes, num lugar e tempo comuns a professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior. A metodologia utilizada e norteadora da captação dos sentidos deste grupo foi uma escuta hermenêutica para a análise de registros de dois encontros presenciais em que as práticas docentes são compartilhadas. A partir de seus fundamentos, construídos no decorrer dos encontros, o GTPA tem se configurado como um modo de garantir que a docência seja cuidada, reinventada e fortalecida pelos pares, num movimento colaborativo de pensar a prática, buscando reorganizá-la a partir de determinados referenciais teórico-pedagógicos.

Palavras-chave: Pedagogia da Autonomia; prática docente; formação continuada docente.

DOI: 10.1590/0104-4060.40724

¹ Universidade Federal de Itajubá. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências. Itajubá, Minas Gerais, Brasil. Av. BPS, nº 1300. Pinheirinho. CEP: 37500-000. E-mail: ritastano@gmail.com

ABSTRACT

Teacher training courses are not limited to an initial formation course. The very specificity of the teaching profession shows that the daily school routine and the teachers' actions in a reflective exercise are reversed in a continuing education scenario that is often more efficient than short courses. We may note, however, that the school routine and the teachers' actions only become enabling elements of teacher continuing education if the teacher is legitimized with a time-place for the proper distance from the teaching and family, then that reflection becomes possible. This paper presents the experience of a working group on Pedagogy for Autonomy, GTPA, in that the members exercise sharing and reflecting on teaching practices in a place and time which are common for teachers of Elementary Schools, Secondary Schools and Universities. The guiding methodology used for the capture of the senses of this group was a hermeneutic listening to the analysis of records from two face to face meetings in which teaching practices are shared. From its foundations, built over the meetings, the GTPA has set up as a way to ensure teaching to be cared, reinvented and strengthened by the peers, in a collaborative movement of thinking about practice, seeking to reorganize it from certain theoretical and pedagogical references.

Keywords: Pedagogy of Autonomy; teaching practice; teaching continuing education.

Introdução: a gênese de um grupo de formação continuada docente

De um lado o espaço da universidade, preenchido por pesquisas e pesquisadores, fechados em seus discursos e tarefas. De outro, as escolas e as atividades de um professorado nem sempre seguro da forma de fazer docência e de apontar possibilidades de resultados efetivos de suas ações. Há, entre universidade e escola, um fosso que impede o diálogo, que hierarquiza saberes, que deflagra o não dito. Há um discurso sistematizado de um lado e uma prática não refletida de outro. E, nas incertezas da prática, surge a indagação de um gestor educacional: O que estou fazendo? Como me assegurar que o que estamos desenvolvendo na escola não se perca num vazio de pura prática? Um chamado para o diálogo com a universidade. E, neste chamamento, a vontade que desperta a curiosidade, a oportunidade de alimentar teorias, de rever conceitos, de aproximar-se da escola, do mundo fora da universidade.

À semelhança da experiência da Universidade do Minho, sob a coordenação da professora e pesquisadora catedrática Flávia Vieira, estabeleceu-se, no

Brasil, uma parceria entre uma universidade pública e, a princípio, uma escola filantrópica do sul das Gerais. Professores de História, Sociologia, Português, Espanhol, Educação Física e coordenação pedagógica de diversas instituições educacionais (após primeiro encontro entendeu-se que era preciso ampliar a participação pela riqueza resultante de tais encontros) juntaram-se aos professores do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão de Educação e Humanidades de uma universidade pública. Ali nascia o Grupo de Trabalho sobre Pedagogia para a Autonomia, um GTPA brasileiro, na esperança de ajudar a responder às questões do citado gestor. No segundo encontro, após exposição de todos sobre os projetos que estavam sendo desenvolvidos nas escolas e as incertezas quanto aos seus resultados e próprios processos educativos, somados às possibilidades do grupo de professores da universidade, foi delineado o objetivo do então recém-nascido GTPA, a saber: compartilhar experiências docentes, estreitando a relação teoria-prática de ensino a fim identificar os sabores do ensinar, as formas de trabalhar em sala de aula, a intencionalidade da ação e os resultados da ação planejada.

A fim de que as experiências vividas não se perdessem, sugeriu-se que, via *fan page* do GTPA, os professores aproveitariam o espaço virtual para o registro de atividades docentes, seja por descrição ou fotografias. Aos poucos, os integrantes do grupo foram se colocando na página virtual, apresentando, mais em fotos do que em palavras, as atividades desenvolvidas em suas aulas. As palavras vieram dos outros, pela análise de olhares diferentes, focados a partir de seu lugar epistemológico.

Ortega y Gasset (apud DROGUETT, 2002) destaca que o ser humano tem necessidade de ordenação de sua experiência vital, porque o viver é feito de improvisos e provisoriedade. Um grupo de compartilhamento de experiências torna-se um repositório de garantia de permanência do provisório para ser refletido e capturado no que lhe é significativo. É o GTPA acontecendo e se fortalecendo, não apenas nos encontros presenciais e mensais, mas se tornando entrelaçamento de prática-teoria no espaço virtual em movimento.

Na página do grupo há o compartilhamento também de artigos, de relato de experiências docentes em outras partes do mundo, dicas de como enfrentar a indisciplina, o *stress* em sala de aula, entrevistas com teóricos que pensam a educação e indicações de ferramentas *on-line* para uso no processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se que alguns professores, tendo acesso a esta página virtual, tornam-se integrantes do grupo apenas neste espaço. Muitos deles nunca estiveram presentes nos encontros mensais, mas “curtem” e apreciam cada material postado na página. Pode-se inferir que o existir virtual do GTPA agrega um grupo interessado menos em discutir e tão somente em refletir, solitariamente, as suas próprias questões. Tem-se aí um papel salutar e significativo do GTPA

num espaço que alcança mais do que os professores em proximidade física. É o GTPA sem fronteiras, similar ao pensar e ao fazer educação.

Autonomia como fundamento do GTPA: Pedagogia e o espaço praxeológico docente

Há um sistema privado de ação docente que informa as práticas e essas devem ser vulgarizadas, refletidas e redefinidas em função das atuais exigências oriundas das reformas, mas também de todas as mudanças tecnológicas, econômicas e sociais que a sociedade tem enfrentado. Essas exigências, apesar de tendencialmente centralizadoras e antidemocráticas, apresentam-se também como possibilitadoras de práticas diferenciadas e inovadoras, uma vez que os contextos educativos são únicos e incertos, o que faz com que a prática pedagógica seja sempre provisória em suas realizações.

Gauthier (1998) destaca que o saber docente, construído ao longo da carreira profissional, constitui-se de três eixos. O primeiro é o eixo científico, disciplinar/curricular, correspondente à própria formação profissional, relativo ao domínio do conteúdo ou área específica que será convertida em conteúdo disciplinar referente para a atuação como professor. Porém, este eixo, sozinho, não garante à docência a qualidade que ela deve e precisa ter. Um segundo eixo, psicopedagógico, corresponde aos saberes específicos da área e dos estudos sobre a educação, saberes que dão especificidade à ação docente. (TARDIF, 2002). O terceiro eixo, do saber empírico, constitui-se de modos de ação docente provenientes das experiências como aluno e também como professor e independe de estudos sistemáticos efetuados, porque oriundo da empiria que valida esses mesmos conhecimentos, os quais, num certo sentido, acabam por ser compartilhados pelo coletivo dos professores, como um conjunto de saberes do senso comum de professores. Assim, “[...] o saber não é uma substância ou conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos [...]”. (TARDIF, 2002, p. 3). Há saberes que são mobilizados pelos professores em suas práticas que garantem uma gramática específica que pode se constituir em novos e diferentes modos de exercer a docência no âmbito universitário.

A autonomia, ideia fundante deste grupo de professores, é, ao mesmo tempo, um adjetivo que se espera conquistar nas práticas docentes. Práticas docentes consubstanciadas na Pedagogia da Autonomia para a incorporação cotidiana de uma Pedagogia para a Autonomia, no sentido de que tais práticas se reinventem

e fortaleçam o próprio sentido da autonomia de professores e alunos. A presença da autonomia se percebe no próprio ciclo docente, onde o caráter autônomo define as ações de ensino, a saber: PLANEJAMENTO; AÇÃO DOCENTE; REFLEXIBILIDADE. Toda ação docente se embasa numa intencionalidade, em objetivos e intenções que definem caminhos e escolhas. Segundo Leite (2010), o ato pedagógico é intencional e essencialmente comunicativo. Preparar-se, pois, para a realização de um ato pedagógico, supõe escolher o que e como comunicar, sendo o conhecimento o elemento mediador da relação ensinante-aprendente. Cosme (2009) destaca que, ao professor, neste contexto comunicacional, cabe o papel de uma intervenção qualificada. É no planejamento que a autonomia, como elemento pedagógico fundante, define os passos de uma aula e produz uma forma específica de intervenção com o outro.

É no exercício de compartilhamento, na narrativa da prática que o professor desenvolve a reflexibilidade, ou seja, a capacidade de afastar-se do familiar para garantir um olhar crítico e analítico do processo de ensino. A reflexibilidade sustenta e garante a captação da singularidade da própria ação docente, em que contexto e sujeitos são únicos no processo. Aqui, apresenta-se um dos elementos que compõem a autonomia, que deflagra uma pedagogia em construção para a formação de sujeitos, professor e alunos, imbuídos do mesmo sentido autônomo de suas ações. Zabalza (2010) corrobora a importância da reflexão ao ressaltar que a prática não é suficiente para um bom ensino, pois tem que vir acompanhada de formação e revisão. Ou seja, de reflexão.

A autonomia no processo educativo pode desenvolver-se via grupo de compartilhamento lançando a possibilidade ao professor de ampliar o seu olhar acerca de sua própria ação. Isto se percebe ao se entender que para o desenvolvimento da autonomia, via compartilhamento de experiências docentes, o professor se exercita no olhar do outro. É ao outro, componentes-ouvintes-pensantes de sua prática, que o professor se mostra ao olhar. E é neste exercício de se ver no outro, que o professor se refaz e se reinventa em sua ação na docência. Cada professor se vê no outro e se lança ao olhar do outro. Aí se constrói o processo coletivo de exercício da autonomia, ou seja, pelo convívio com a diferença (de contextos, de estilos, de lugares) que os torna iguais. É este mesmo processo, de se colocar ao alcance do olhar do outro, que a Pedagogia para a Autonomia se presentifica na intencionalidade posta no planejamento, concretizada na ação docente e resignificada no compartilhamento. Porque, para compartilhar, o professor reorganiza a experiência, identifica uma lógica, sugere os próprios passos e se desfamiliariza para resignificá-la e incorporá-la como prática docente na perspectiva da autonomia.

Para que ocorra a reflexibilidade, elemento constituinte da Pedagogia da Autonomia, é preciso ter uma perda de conhecimento para adquirir conhecimen-

to: esquecer a si mesmo para encontrar o outro. Pois, os outros ajudam a parir o próprio conhecimento: estado singular do conhecimento. Neste sentido, não há formas universais. Somos livres para criar a própria fórmula de desenvolver tal autonomia.

Outro elemento constituinte da Pedagogia da Autonomia e que subjaz a proposta do GTPA é a amorosidade, pois “[...] não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”. (FREIRE, 1987, p. 79-80). A educação como ato de amor pelo diálogo.

Embrenhando, em primeiro lugar, na concepção de amor em Platão (ABBAGNANO, 1998) como Eros, ama-se aquilo que falta. A falta, o ainda não realizado, e a utopia definem então o amor. Na docência, as escolhas, as buscas, as lutas cotidianas apresentam a busca do que falta, a corrida pelo preenchimento de uma não forma. Eros é o amor da falta, assim como exercer a docência é administrar aquilo que ainda não é como o aprendizado, o contexto mais favorável, a escola mais apropriada. Planeja-se na intenção de tornar presente o ausente, de transformar o não aprendizado em aprendizado, o não dito em dito. Em segundo lugar, tem-se a concepção de amor em Aristóteles, como Filia. Um conceito (ABBAGNANO, 1998) que traz a ideia de amor associada à ideia de afeição e, especificamente, alegria. Ama-se o que causa alegria. Pode-se vislumbrar que à docência cabe garantir o prazer e o fascínio pelo saber, pela descoberta, pelo ainda não conhecido. E é pela alegria do não saber na docência que o professor percorre atalhos de questionamentos, traça intervenções e recoloca o próprio saber ao aluno. Em terceiro lugar, tem-se a concepção de amor no Cristianismo (ABBAGNANO, 1998) como Ágape. Reconhece-se aqui a importância do que o outro sente e, então, ao professor, cabe re-conhecer o outro em seus sentimentos, em suas significações, em suas experiências e história.

A Pedagogia da Autonomia instaura na prática docente (a) a busca pelo que falta: o trabalho com a ausência; (b) a realização da presença: pela alegria de construir; (c) a construção com o outro: desvelando ausências, presentificando sentidos, compartilhando o caminho (com alunos e professores).

Ao se optar pela Pedagogia da Autonomia e para a Autonomia, o GTPA assume a incompletude do ser e a sua necessidade de fazer da escola o lugar para o não lugar daqueles que não são percebidos e arriscam-se no anonimato. A Pedagogia da Autonomia é um modo de trabalhar a educação não standardizada, negando a formação do homem-massa em Gasset, segundo Drogue (2002). Contra, pois, a subserviência do comum, do ordinário e instaurando a alegria da busca por um si-mesmo. Pois, o homem-massa não se exige, não busca o próprio aperfeiçoamento e apresenta-se esvaziado de sua própria história. E o

professor, afeito à própria construção de autonomia, torna-se sujeito de suas faltas, presente no prazer de ensinar e atento ao outro, professor e aluno, como sujeidades do processo educativo.

O compartilhamento de práticas docentes à luz da Pedagogia da Autonomia reforça o sentido dado ao Outro por Lévinas (1988), pois o existir supõe superar o anonimato e tornar-se sujeito. O tornar-se sujeito encerra aqui o sentido da amorosidade no ato de ensinar, em Eros e Filia. Ademais, para Lévinas (1988), constituir-se sujeito é lançar-se para fora da existência impessoal: lugar para acolher o outro. É o sentido Ágape da amorosidade no ato de ensinar. Tem-se, pois, a Pedagogia da Autonomia como uma construção em busca da alteridade.

O traçado metodológico

O rigor necessário para que uma pesquisa qualitativa tenha caráter científico está em que os dados devem ser tratados cuidadosamente. Segundo Bryman (1992), o pesquisador, ao efetuar a coleta de dados a partir de fontes documentais, utiliza materiais e evidências existentes para análise. Isto inclui documentos históricos, registros atuais e estatísticas existentes. Só se vê quando se é chamado ao olhar pelo próprio objeto de reflexão, resultado deste chamamento. É, pois, a construção e a arte (no sentido do fazer, do artesanal, da elaboração) da/na atividade de reflexão que resultam na produção de conhecimentos e significados para além de obviedades aparentes e superficiais.

Gadamer (1997) sustenta que a partir do “diálogo significativo”, a hermenêutica, enquanto exercício de compreensão, é possível superar o sentido da estranheza, do não familiar. Por isso, a compreensão sempre se ocupará do próprio objeto da pesquisa, deixando as vozes/as fontes falarem para, a partir do ouvido/lido, compreender e desvelar as artimanhas, as nuances, tecendo os fios da subjetividade. Supõe-se, ainda, que, “[...] todo o compreendido e desvelado pelos homens, em qualquer lugar e tempo, se não teve alguma forma de registro, em que se pudesse conservar, voltou para seu ocultamento, não foi preservado para a história”. (CRITELLI, 1996, p. 75). Assim, a investigação tem também o propósito de iluminar o vivido, deixando a outros um legado que importa preservar.

A pesquisa em educação deve apresentar, segundo Rezende (1990), três momentos correspondentes aos três sentidos da palavra “sentido”. Estes momentos correspondem às etapas da pesquisa realizada, a saber: **Etapa 1: Constatação**. Trata-se de constatar a realidade com um levantamento adequado dos dados, em

sentido dado, em vista de uma descrição suficiente e significativa da situação que foi escolhida como objeto de pesquisa, a formação continuada docente (trabalhada no item anterior deste texto); **Etapa 2: Compreensão.** Trata-se de considerar a realidade constatada com o intuito de compreendê-la, procurando evidenciar relações de aproximação ou de afastamento entre fatores contextuais, representações e percepções dos sujeitos e elementos teóricos da pesquisa, por meio do exercício hermenêutico. Nesta etapa, através da análise de registros de dois encontros e das temáticas que guiaram os diálogos estabelecidos entre os participantes do grupo, os dados foram confrontados com o cenário teórico produzido acerca da formação de professores; **Etapa 3: Projeção-prospectiva.** Trata-se de evidenciar, à luz das etapas anteriores, como contradições e possibilidades dentro de uma pedagogia vivida e construída podem ser exploradas, em vista da ampliação do olhar acerca da própria prática docente que, ao ser compartilhada, torna-se mais visível e assumida, e, portanto, mais sujeita à problematização e à mudança no/do contexto educacional.

O arcabouço teórico sustenta e fundamenta todas as etapas que esta pesquisa se propõe, buscando o que se tem produzido e refletido acerca do tema em nichos nacionais e internacionais de investigação educacional focada na prática docente.

Compartilhamento de práticas docentes: os sentidos do fazer e do pensar

O exercício hermenêutico nesta pesquisa se dá pela apresentação e análise de dois momentos de compartilhamento de experiências docentes ocorridas em encontros do GTPA a fim de apontar a fertilidade do grupo e o desdobramento reflexivo destes momentos. O primeiro momento corresponde ao compartilhamento da prática docente de uma professora de Biologia com mais de sete anos de exercício profissional nas últimas séries do Fundamental II e no Ensino Médio, em escolas privadas e públicas. E o segundo momento apresenta um professor há três anos no magistério, formado em Engenharia, atuando no Ensino de Matemática e Física de escolas públicas e privadas.

Compartilhamento 1:

No último encontro de 2014, o grupo teve a oportunidade de ouvir e discutir com uma professora de Biologia, Pollyanna. Compartilhando sua prática

docente, inicia apresentando e explicando o Prezzi como ferramenta para aulas expositivas. Com experiência na docência no Ensino Médio, declara que “parece que o aluno tem necessidade de trabalhar em grupo” (Pollyanna, professora), o que a estimula a buscar variações nas propostas de trabalho mais dinâmico nas aulas de Biologia porque os “alunos sempre esperam mais de nossa atuação como professores”. Ao requererem mais atividades grupais, os alunos coparticipam, indiretamente, das decisões e planejamentos da professora de Biologia. Isto pode ser constatado no entrelaçamento, para viabilizar a dinamicidade das aulas, com outras disciplinas, como a Química. São projetos gerados a partir do interesse dos alunos em realizarem atividades em que eles são os protagonistas do processo.

Segundo Vieira et al. (2002), a qualidade da Pedagogia está na finalidade e no processo de transformação dos alunos em participantes críticos e produtores criativos de saberes para atuar nos contextos que interagem. É a transformação do espaço escolar em lugar de construção e aprendizado de participação.

Assim, há uma prática docente regulada pela ação colaborativa de alunos em situação multidisciplinar. Nas edições da denominada Feira do Conhecimento, de acordo com a temática trabalhada por todos os alunos, em todas as séries de uma escola (privada, no caso), tem-se a oportunidade de abordar a Genética, tanto pela Matemática como pela Química, resultando em um aprendizado que reflete a flexibilidade, a crítica e a criatividade de alunos que adaptam o conteúdo a ser explicado de acordo com o público visitante.

Ao compartilhar tais experiências, o grupo de professores dialoga acerca dos reais resultados/efeitos das chamadas feiras de ciências nas escolas, ressaltando que mais que conceitos adquiridos, tais atividades coletivas em Ciências trabalham competências como capacidade de comunicação, capacidade de resolver problemas (imprevistos), desenvolvimento de autonomia e senso de responsabilidade (pelo grupo em termos de tarefas individuais e prazos correspondentes). As aulas que ocorrem como preparatórias para as denominadas Feiras do Conhecimento “[...] são importantes para delimitar o campo de estudo, estruturar conceitos, retomar teorias anteriores” (Pollyanna, professora), demonstrando que as atividades grupais devem ser intercaladas com momentos organizadores garantidos pela atuação do docente.

Finalizando o relato acerca dos projetos multidisciplinares, a professora destaca que seus anos de experiência a ensinaram que, antes de ministrar um conteúdo novo, é preciso ensinar os alunos a ouvir, para que haja êxito nas atividades propostas. Almeida (2011) repassa o caminho de uma Pedagogia que visa à autonomia, ao considerar que parte-se de uma autonomia individual para uma autonomia coletiva, ou seja, de uma lógica de normas e regras, para acordos e compromissos, assumidos com os outros (colegas e professores).

Compartilhamento 2:

“Educação é uma coisa que me consome, mas eu amo”. (Bruno, professor). Com estas palavras, iniciou-se a apresentação de práticas consideradas exitosas por um professor de Matemática e Física do Ensino Médio. Sem formação específica, graduado em Engenharia Ambiental, foi se fazendo professor ainda no curso de graduação, trabalhando na docência em curso pré-vestibular comunitário. E continua: a docência “[...] não mais saiu de seu ser e o levou a guardar seu diploma de engenheiro e arriscar-se nas ondas da educação”. É a professoralidade sendo construída na experiência, em que, de acordo com Huet et al. (2009), a prática docente e o poder mágico de conhecer, aprender e compreender o mundo com os outros do processo ensino-aprendizagem são pressupostos da própria docência.

Ser consumido pela educação é uma forma de expressar a inteireza de sua inserção no trabalho educativo, ao tratar das questões de sala de aula, na dúvida da escolha quanto ao modo de trabalhar o conteúdo, de se relacionar com os alunos. A educação, mais que “coisa que consome”, assume o centro da reflexão da docência, questionando acerca do melhor modo de ser professor. Todo o compartilhamento do professor Bruno atesta esta busca por uma prática melhor, mais adequada e condizente com o que ele, tão jovem, entende ser efetivo para a aprendizagem do aluno. É o exercício de reflexão sobre a prática configurando o que Zabalza (2010) denomina de boas práticas, porque pensadas, questionadas, revistas permanentemente.

Há aqui um sentido intuitivo nas escolhas e um saber pedagógico advindo da prática. “Acho que o professor não tem que mentir nem gritar e nem tem que controlar a turma. Professor tem é que ter confiança na turma”. Um saber oriundo de um certo modo de fazer e pensar a educação. Distante de cursos de formação docente, tem no cotidiano de sua ação o território de seu próprio aprendizado como professor. Destaca, ao compartilhar suas práticas, que trabalhou algum tempo num curso que seguia uma apostila e que não pôde continuar, porque “sentiu” que “o apostilamento nega a autonomia e a criação do professor”. O cerceamento que deflagra a necessidade da criação, da conquista e da construção de uma autonomia docente, que subjaz ao processo educativo, mostra as frestas de um movimento de reinvenção permanente.

Lima (2007), ao discorrer sobre a aprendizagem ao longo da vida, ilumina a compreensão acerca de um aprendizado que, para não ser mimético, deve se tornar crítico e “[...] implica não só conhecer e seguir regras heterônomas, mas também ser capaz de quebrá-las.” (LIMA, 2007, p. 35). É este movimento que auxilia na reinvenção permanente do ser-professor.

Sacristan (1999) define a prática docente como prática social/educativa porque institucionalizada, alicerçada nos modos de efetuar a formação profissional em áreas de saber reconhecidas como relevantes por cada universidade. Porém, o autor diferencia práticas docentes de ações docentes, destacando que estas últimas decorrem dos estilos de cada professor, seu itinerário profissional, suas histórias de vida, seus modos de ver e ser no mundo. Desta forma, é importante buscar compreender como se relaciona a institucionalização das práticas e o fazer(ação) docente no cotidiano de seu exercício profissional.

O jovem professor compartilha fotos e descreve uma aula de Matemática ao ar livre, na montanha, e destaca a sensação de liberdade e o ambiente sem tensão para aprender Matemática. No diálogo com outros professores do GTPA, é inquirido sobre a necessidade de sair da sala de aula para que se dissipe a tensão no aprendizado de Matemática. Um momento de reflexão sobre a ancestralidade da escola e da sala de aula, a possibilidade de aprender que independe do lugar. Talvez seja uma necessidade do próprio professor de tentar uma aula diferente, afastando-se do tradicional. O diálogo estabelecido entre os professores do grupo traz à tona a reflexão sobre a função transmissora da escola que é inevitável, junto com a necessidade dos formalismos, das formatações e da própria arquitetura escolar como espaço de ensino-aprendizagem.

A partir do compartilhamento da experiência da aula de Matemática na montanha o grupo permeou um caminho reflexivo acerca da denominada “mudança necessária” que deve ocorrer no processo educativo. Neste sentido, os integrantes do GTPA entendem que as críticas e as ações frente a tais críticas devem ser devidamente embasadas, objetivamente contextualizadas para que a função transmissora e garantidora de saberes estabelecidos seja preservada, com o cuidado freireano de não resvalar para uma educação caracteristicamente bancária. O risco de demonizar práticas tradicionais está na ingenuidade de buscar o novo pelo novo, sem o devido respaldo pedagógico.

No caso do ensino de Matemática na montanha, pelas fotos, via-se alunos sentados de maneira desconfortável na montanha, numa paisagem onírica, mas completamente voltados para os seus cadernos e seus exercícios de aritmética. Qual o sentido de deslocar os alunos para outro ambiente, se a prática de ensino mantém a postura tradicional de o professor explicar (sem lousa) e o aluno resolver exercícios no caderno? E, tal prática não é demérito algum quando desenvolve a capacidade de raciocínio, compreensão e aprendizado dos alunos? Estas e outras questões preencheram o diálogo que se estabeleceu a partir da experiência compartilhada pelo professor. É a possibilidade que a Pedagogia da Autonomia traz ao professor de questionar o cotidiano, indagar o trivial e responsabilizar-se pela ação.

Uma segunda experiência generosamente relatada pelo professor Bruno foi sobre um projeto que acontece todo ano numa escola de Ensino Médio denominado de Gincana Multi e Interdisciplinar, em que os alunos se dividem em grupo e são instigados e orientados pelos professores de diversas matérias curriculares para criarem jogos ou similares para apresentar determinados conteúdos/temas aos outros alunos, inter-relacionando a Matemática (com a Música, com a Língua Portuguesa, com a Geografia, etc.). Pela experiência descrita e mostrada nas fotos, o grupo entendeu que tal projeto insere-se num modelo de “professor invertido”, parafraseando a modalidade de “aula invertida” (Flipped Classroom). Um conceito em que os alunos aprendem para ensinar e ensinam por meio da atividade lúdica. O professor destaca a importância deste projeto pelo senso de responsabilidade que gera nos alunos. Assim, os alunos recriam o ensino da Matemática utilizando jogos como dominó, batalha naval, arco e flecha. Tais ideias foram disponibilizadas aos professores integrantes do GTPA e aos de outras áreas anotaram para possíveis adequações em suas práticas de ensino.

Cabe ressaltar que esta atividade didática “professor invertido”, cunhada pelo GTPA, tem como pressuposto a construção de um certo conhecimento que seja didatizado para que o outro (aluno) compreenda. Não há apenas o desenvolvimento do senso de responsabilidade, mas de habilidades como saber organizar o aprendido, trabalhar coletivamente, num sentido colaborativo. É também uma atividade em que o aluno tem a oportunidade de ensinar ao professor meios e modos diferentes de apresentar determinados conteúdos. Daí o termo “professor invertido”. Destaca-se que, segundo Kenski (2007), a interação dinâmica entre recursos, professores e alunos transforma as aulas e elabora outros substratos de prática docente, conforme o relato apresentado pelo professor Bruno.

Ao apresentar a atividade, o professor Bruno destaca que “[...] as ideias são sempre muito interessantes, mas a gente só não trabalha usando essa riqueza de criação de jogos, porque a gente não tem tempo”. Na interlocução com o grupo, uma professora se contrapõe a esta fala do professor Bruno, narrando o excesso de atividades que ela tem semanalmente como professora, mas que isto não a impede de criar atividades diversas para realizar com os seus alunos. Justamente o contrário, pois a aula invertida, segundo Barseghian (2011), enfatiza o uso das tecnologias para o aprimoramento do aprendizado para que o professor possa utilizar melhor o seu tempo em sala de aula em atividades interativas com seus alunos, ao invés de gastá-lo apenas apresentando conteúdo em aulas expositivas tradicionais.

E o tempo do professor, para além da sala de aula, é discutido por outros professores do grupo, como um elemento que pode sim diminuir a carga criativa do professor, mas que jamais é um impeditivo para uma prática docente significativa para os alunos. A relatividade do tempo no exercício profissional da

docência atravessa aspectos políticos e econômicos (questão salarial, opção pela educação de qualidade, negação do professor-massa) e chega à necessidade do professor aprender a usar o tempo encurtado, de intervalos de aulas, de fins de semana, etc. para criar o seu próprio modo pedagógico de ensinar. Neste sentido, um professor integrante do GTPA ainda ressalta que, mesmo não conseguindo levar os alunos para uma aula na montanha, pode, por meio da tecnologia hoje disponível, trazer o mundo para a sala de aula. Seria realidade invertida?

Discute-se então o sentido do “novo” na educação. O que efetivamente pode ser designado por novo na educação? O GTPA e seus integrantes concordam que o novo não está apenas no uso de tecnologias digitais, mas que se presentifica na forma como os conteúdos são trabalhados e que promovem a aprendizagem. Assim, uma dinâmica que mobiliza os alunos para a aprendizagem e a busca do conhecimento, fora e dentro do espaço escolar, pode se constituir no “novo na educação”. Jogos e propostas desafiadoras aos alunos inscrevem-se como procedimentos de ensino que, muitas vezes, nem precisam do uso de acessórios tecnológicos para se materializarem como novidade em educação.

Ao final deste compartilhamento, o professor Bruno solicita mais espaço no próximo encontro para trazer outras práticas de ensino, porque “[...] tenho consciência de que o que faço é pura invenção minha e compartilhar se tornou uma maneira de organizar tudo o que faço e de melhor entender por que eu faço assim.” É o GTPA como espaço de articulação entre prática e teoria, entre agir e pensar, numa dialeticidade que alimenta a docência e suas provisoriiedades.

Considerações finais

Ao refletir sobre “como” e “por que” da ação docente, vivenciando coletivamente, pelos relatos de colegas de profissão, situações e experiências semelhantes, os professores vão construindo certezas provisórias sobre a própria docência. Este exercício é fundamental como ponto de partida para a mudança na/da ação no cotidiano e as práticas repetitivas passam a ser questionadas. Há, neste percurso, um movimento que é salutar para a permanente revitalização da prática docente, ou seja, a capacidade de se surpreender com a própria profissão, manter a curiosidade e a atenção sobre fazeres e saberes que permeiam o exercício profissional.

O ensino tem suas próprias regras, condições e princípios. Os professores têm ideia sobre um bom ensino, porém de forma superficial e assistemática. Faltam-lhes conhecimentos específicos e sistemáticos sobre o ensino para a

melhoria da atuação docente. Para tal, existe a necessidade de articular prática-teoria-prática. O ensino transcende a aula, indo desde a preparação até ações posteriores, incluindo aí seus aspectos invisíveis e subjetivos.

Sobre o papel da Pedagogia para a Autonomia na formação continuada de professores, pode-se argumentar que ela pode garantir subsídios à qualidade política de sua ação ao trabalhar no sentido da autorregulação de sua própria prática e do processo de aprendizagem de seus alunos por meio de um exercício de problematização de seu próprio itinerário docente enquanto forma de reconfigurar as suas práticas. E o GTPA, como lugar de compartilhamento de práticas docentes, apresenta-se como uma possibilidade de efetuar o salto qualitativo entre o que se faz e o que se deve fazer, a partir da reflexão, no exercício da docência.

O uso de tecnologias digitais possibilita a ampliação da participação de docentes neste tipo de formação continuada, via grupo de compartilhamento de práticas docentes. Pode-se inferir que a *fan page* do GTPA tem servido menos de espaço para a reflexão sobre a prática docente e mais como um substrato de ferramentas, dicas e leituras sobre processos de ensino-aprendizagem ao professores. Cabe, entretanto, melhor otimização deste espaço virtual, colaborando não apenas com instrumentos diretos para aplicações em situação de aula, mas constituindo-se efetivamente num lugar em que a discussão das práticas docentes alcance o registro necessário a um repensar e um refazer constante da docência no processo educativo, tal como acontece nos encontros presenciais e conforme aqui sucintamente narrado.

A universidade, nesta experiência de Grupo de Trabalho sobre a Pedagogia da Autonomia, não tem um papel de protagonista, mas se constitui mediadora de um processo formativo que delinea o próprio percurso do grupo. Seus professores-pesquisadores participam das reflexões, trazendo alguns conceitos, organizando elementos ou provocando reflexões com o compartilhamento de suas próprias práticas no Ensino Superior. Assumem-se, como docentes universitários, tão inquietos e incertos como todo e qualquer professor que questiona a própria prática e reflete o rastro da incompletude e da provisoriade da docência. Professores aprendendo com professores e se formando continuamente num grupo (des)hierarquizado a partir da reflexão de suas práticas. Um caminho para a Pedagogia da Autonomia.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ALMEIDA, M. J. Será que nossos sapatos estão a magoar os pés? In: CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA, 2001. *Anais...* jul. 2011. p. 29-37.
- BARSEGHIAN, T. *Three Trends That Define the Future of Teaching and Learning*. 2011. Disponível em: <<http://blogs.kqed.org/mindshift/2011/02/three-trends-thatdefine-the-future-of-teaching-and-learning/>>. Acesso em: 05 mar. 2015.
- BRYMAN, A. *Research methods and organization studies*. 2. ed. Londres: Routledge, 1992.
- COSME, A. *Ser professor: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic, 2009.
- CRITELLI, D. M. *Análítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: Educ/Brasiliense, 1996.
- DROGUETT, J. G. *Ortega y Gasset, uma crítica de razão pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Ega, 1996.
- GADAMER, H-G. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1997
- GAUTHIER, C. (Org.). *Por uma teoria da Pedagogia*. Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- HUET, I. et al. *Docência no Ensino Superior: Partilha de boas práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.
- LEITE, C. (Org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. 2010.
- LEVINAS, E. *Totalidade e infinito*. (TI). (1961). Tradução de: José Pinto Ribeiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1988.
- LIMA, L. C. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez, 2007.
- KENSKI, V. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papyrus, 2007.
- REZENDE, A. M. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conse-

quências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

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

SACRISTAN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VIEIRA, F. et al. *Concepções de Pedagogia Universitária: um estudo na Universidade do Minho*. Braga, Portugal: Lusografe, 2002.

ZABALZA, M. *Competências docentes do professorado universitário*. Calidad e desenvolvimento profesional. Vigo: Universidade de Vigo, 2010.

Texto recebido em 06 de abril de 2015.
Texto aprovado em 25 de agosto de 2015.