

**A síntese elaborada de curso como
metodologia reflexiva de formação:
a experiência do curso Normal Superior
com Mídias Interativas**

**A course elaborated synthesis as
reflective methodology in teacher
education: an experience in the teacher
training course at University level
Associating Interactive Technologies**

Beatriz Gomes Nadal¹
Luzia Borsato Cavagnari²
Sydione Santos³

RESUMO

O presente artigo tematiza a formação de professores e sua relação com a trajetória pessoal e profissional revelada na prática docente. As autoras propõem uma formação que supere os dualismos da racionalidade técnica ao tomar a prática reflexiva como articuladora e reconstrutora do trabalho docente através da inter-relação entre trajetória pessoal, saberes da experiência, saberes específicos dos objetos de ensino e saberes pedagógicos, mediatizados pelo contexto educativo e cruzados com as situações formativas teóricas e práticas. O texto apresenta uma proposta realizada no Curso Normal Superior com Mídias Interativas da Universidade Estadual de Ponta Grossa que visa desencadear um processo de expressão-reflexão-reconstrução da trajetória pessoal e profissional. Tal processo consiste na sistematização gradativa do conheci-

¹ Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Integrante da Comissão Coordenadora do Curso Normal Superior com Mídias Interativas, especialmente responsável pela coordenação pedagógica de tutores. Mestre em Educação.

² Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientadora Acadêmica da síntese elaborada de curso do Curso Normal Superior com Mídias Interativas. Mestre em Educação.

³ Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Integrante da Comissão Coordenadora do Curso Normal Superior com Mídias Interativas, especialmente responsável pela coordenação pedagógica de tutores. Mestre em Educação.

mento acumulado e do saber apropriado durante o curso a partir da reflexão e da produção pessoal. Esta proposta é denominada de Síntese Elaborada de Curso.

Palavras-chave: formação reflexiva de professores, racionalidade prática, curso normal superior, síntese elaborada de curso

ABSTRACT

This article focuses on teacher education and its relationship with teachers' personal and professional lives which are revealed in the individuals' teaching practice. The authors propose a form of teacher education that goes beyond the dualisms of practical rationality. The proposed form of teacher education understands that a reflective practice articulates and reconstructs the teaching practice through the interrelation of personal histories, experiential knowledge, specific subject knowledge and pedagogical knowledge, which are mediated by the teaching context and in turn, crossed with the theoretical formative situations and practice. The article presents a proposal put into practice in the Teacher Training Course at University Level Associating Interactive Technologies at the Ponta Grossa State University that aims to trigger a process of expression-reflection-reconstruction of individuals' personal and professional lives. This process consists of a gradable systematisation of the accumulated knowledge and of the knowledge constructed during the course based on reflection and personal production. The proposal is called Course Elaborated Synthesis.

Key words: reflective teacher education, practical rationality, teacher training course at university level, course elaborated synthesis

Introduzindo a questão: primeiras aproximações à lógica de formação pretendida

A relação entre a formação inicial de professores e a prática vivenciada no cotidiano da escola tem sido alvo de contínuas reflexões tendo em vista a necessidade de aproximação entre teoria e prática.

Os estudos sobre a referida problemática denunciam, especialmente, a concepção curricular propedêutica que fundamenta os cursos e que de-

termina a ênfase na teoria, situando a prática como espaço de comprovação/experimentação de um dado conhecimento, tido como "verdadeiro" e, portanto, único referente para explicar o real.

A forma etapista e hierárquica de conceber o conhecimento nos cursos de formação de professores expressa a lógica da *racionalidade técnica* (GÓMEZ, 1995) e coaduna-se com a divisão do trabalho historicamente presente nas organizações curriculares.

Nos processos de formação, por entender que “a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (GÓMEZ, 1995, p. 96), a racionalidade técnica separa teoria de prática, vistas como momentos opostos. Nesse entendimento, a teoria conta com grau de importância superior à prática, já que é ela quem deve determinar os rumos que esta segunda deve obedecer, configurando-se, assim, como um receituário prescritivo a ser rigidamente seguido pelo professor no momento de sua ação pedagógica.

A consequência deste modelo é o despreparo do professor para compreender a dinâmica da realidade escolar que a ele se apresenta bastante diferenciada dos modelos prescritivos (teóricos) que visavam fornecer-lhe uma receita para solução dos possíveis problemas a serem encontrados.

Outro ponto é a consideração da atividade docente em seu caráter meramente técnico. Por desconsiderar que a definição de objetivos e as escolhas que se estabelecem em relação aos procedimentos de ensino-aprendizagem é, em sua essência, uma opção marcada por valores e concepções e portanto, uma opção não apenas didática mas também política, a perspectiva técnica de formação exclui essa dimensão dos debates e processos formativos.

Por fim, a racionalidade técnica cultivou um profundo fosso entre

aqueles que produzem o conhecimento e aqueles que o empregam, destituindo a prática docente de seu caráter investigativo e restringindo-a a aplicação de teorias formuladas por outros.

Num outro extremo, na tentativa de re-dimensionar os currículos desses cursos, são vivenciados um “ativismo pedagógico” ou “praticismo didático” em que se enfatiza a resolução de questões imediatas da prática escolar. Nesse sentido, perde-se a compreensão teórica da prática e excluem-se, igualmente, os determinantes históricos e políticos das questões relacionadas com o cotidiano do trabalho do professor.

Ao se tratar ainda de “velhos” problemas nos cursos de formação, confirma-se a necessidade de olhar e enfrentar a realidade de uma nova e diferente maneira, oportunizando também a emergência de outras perguntas que possam possibilitar os avanços.

Avançar na busca de encaminhamentos para a problemática em questão implica na elaboração/construção de propostas de formação que superem os dualismos e enfrentem a complexidade da prática pedagógica.

Nesse horizonte, insere-se o Curso Normal Superior com Mídias Interativas da Universidade Estadual de Ponta Grossa em parceria com a Universidade Eletrônica do Brasil. Este Curso, destinado à formação de professores para os anos iniciais, é direcionado para profissionais em serviço e propõe ampliar os referenciais

teórico-conceituais, possibilitando a produção e a criação de opções mais significativas de aprendizagem. Estrutura-se na modalidade a distância como semi-presencial: os momentos de aula acontecem por meio de mídias interativas (videoconferências, material impresso e protocolos de trabalho em intranet) como também de estudo e produção em situações de tutoria. A prática é articulada ao longo do processo em forma de vivências educadoras e, ao final, de estágio supervisionado.

Possibilitar uma aprendizagem significativa aos alunos do ensino fundamental – horizonte buscado por todos os que pensam e fazem educação – exige a ressignificação do processo de aprender do próprio professor, provocando a necessidade de uma projeto formativo que oportunize uma trajetória de construção de conhecimento e de reflexão sobre sua prática.

Novas alternativas vêm sendo vislumbradas num novo modelo que toma a prática como referência, a lógica da *racionalidade prática* (GÓMES, 1995), alternativa para o enfrentamento do real e das complexidades nele existentes, possibilitando a construção de uma prática pedagógica coerente pela superação da relação “de mão única” entre o conhecimento científico e a prática pedagógica através da pesquisa e reflexão sobre esta, possibilitando ao professor construir conhecimentos.

Nessa nova maneira de compre-

ender o trabalho docente, busca-se valorizar os saberes e experiências do professor enquanto elemento que realmente está inserido na realidade escolar e, ao mesmo tempo, ampliar tais saberes a medida em que o próprio professor se debruça sobre seu fazer procurando compreendê-lo e redimensioná-lo.

A lógica da complexidade, como também é conhecida, parte do entendimento de que a prática pedagógica está continuamente em construção, uma construção artística e pessoal que a faz ser idiossincrática (pessoal), características que inviabilizam qualquer tentativa de forjá-la previamente através de modelos preestabelecidos.

É no movimento (prática – teoria – prática) que a prática pedagógica constrói-se. Isso acontece à medida que o professor reflete sobre sua ação identificando problemáticas e aspectos incoerentes e, subsidiando-se de teoria, levanta hipóteses para o enfrentamento da situação, a ela retorna tentando validá-las e, por fim, desenvolve uma atitude de análise que busca desenvolver uma síntese do processo, sistematizando aí um conhecimento originado da própria ação, num movimento crescente e intenso de ação – reflexão – ação.

O **professor reflexivo** ou **pesquisador**, como vem sendo chamado, é, então, um professor que tenta “tomar as rédeas” de seu próprio fazer buscando abandonar a postura passiva de um profissional que apenas desen-

volve práticas pensadas por outros: a medida em que reflete na e sobre sua ação o professor desenvolve saberes e vai, paulatinamente, podendo compreender, relacionar, criar, optar e argumentar sobre suas próprias opções.

O prático-reflexivo não vai formar-se por si só; é fundamental, então, que a postura de olhar a realidade como algo dinâmico, de problematizar constantemente a prática, de buscar construir novas alternativas seja cultivada durante todo o curso de formação exigindo, também aí, uma nova forma de olhar e articular a realidade à formação do profissional.

A realidade da escola e da sala de aula, a prática cotidiana, suas contradições e desafios objetivam ser tomados, na racionalidade prática, como o eixo de toda a formação a fim de que se garanta a relação teórico-prática capaz de possibilitar a compreensão da prática via iluminação teórica, bem como a ampliação da teoria via sua problematização face ao real, um movimento através dos quais os pólos se fertilizam.

O projeto pedagógico do Curso Normal Superior com Mídias Interativas busca incluir-se na lógica da prática na medida em que valoriza o exercício da docência; os “estudantes-professores”⁴ tomam suas práticas como referenciais. Nesse sentido, o Curso tem como uma das suas principais finalidades partir de situações

concretas da docência permitindo ao estudante-professor refletir e compreender a sua ação através de ferramentas conceituais, voltando à sua própria prática para modificá-la e ressignificá-la.

Considerando os objetivos propostos, a estrutura curricular do Curso Normal Superior com Mídias Interativas é constituída por: módulos interativos, vivências educadoras, estágio, estudos independentes e síntese elaborada de curso.

Os módulos interativos sistematizam os referenciais teóricos do curso por meio de temas. Os temas devem ser compreendidos como momentos de análise e sistematização, em que se abordam as concepções teóricas, os conteúdos/objetos de ensino e as metodologias, que também precisam ser confrontados com as práticas do estudante-professor, buscando-se o movimento teórico-prático.

As vivências educadoras e o estágio efetivam a articulação entre os referenciais teórico-conceituais e a prática em construção do estudante-professor. São momentos de reflexão prático-teórica durante o curso, com ênfases diferenciadas e complementares, tendo em vista as competências previstas na matriz curricular. Elas são realizadas em diferentes ambientes de aprendizagem, dentro e fora da escola, considerando a relação com os conteúdos desenvolvidos e as

⁴ Nomenclatura utilizada para denominar o aluno desse Curso, destinado exclusivamente para professores em exercício.

análises realizadas nos módulos interativos. Ao final de cada vivência, ocorre uma produção escrita para sistematização e socialização dos avanços prático-teóricos.

Os estudos independentes são atividades complementares que permitem ao estudante-professor envolver-se em diferentes situações de aprendizagem, objetivando a ampliação dos horizontes culturais, o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo e a revisão atualizada do conhecimento.

A Síntese Elaborada de Curso acompanha o desenvolvimento de todo o currículo, como uma proposta de sistematização gradativa do conhecimento acumulado e do saber apropriado nos diversos momentos, a partir da reflexão e produção pessoal, inspirada na construção coletiva do conhecimento, analisada e comentada em função de diferentes aspectos de sua prática. Assim, a Síntese Elaborada de Curso torna-se um espaço significativo que oportuniza a tematização da prática, trazendo à tona um possível re-encontro desta com a teoria.

O desenvolvimento e o encadeamento destas propostas ocorrem em diferentes tempos e espaços de aprendizagem: ambientes de vídeo-conferência interativa, trabalhos on-line; tutoria permanente e presencial, espaços das escolas e da comunidade.

Em função de uma logística mediatizada pela tecnologia e da atuação multi e transdisciplinar, torna-se

imprescindível o diálogo permanente, tendo em vista a efetivação de uma rede colaborativa de conhecimento.

A prática reflexiva como articuladora e reconstrutora do trabalho docente

Tomar a prática do professor como referência para a formação e sistematizar a reflexão nela mesma, exige uma inter-relação entre os saberes da experiência (vivências pessoais/profissionais), os saberes pedagógicos (relativos ao ensinar) e os saberes específicos (relativos às diferentes áreas do conhecimento que são objetos de ensino).

De acordo com Pimenta (2000, p.20), quando os alunos chegam a um curso de formação eles já têm conhecimento sobre o que é ser professor, seja a partir da experiência de alunos que foram durante sua vida escolar, seja a partir das experiências vividas como professores num cotidiano docente. Nesse caso, este professor desenvolve um processo permanente de reflexão sobre sua prática pela interlocução com os saberes específicos e pedagógicos, como também pela mediação com outras práticas, como a dos seus colegas de trabalho.

A prática do professor tem significado em função do conhecimento a ser trabalhado na escola, a ser socializado, sistematizado e contextualizado, continuando a necessária produção da vida material e a construção

da humanidade. Trabalhar com o conhecimento hoje, exige que o situemos na complexidade e na contemporaneidade. Trata-se de oportunizar ao aluno estabelecer relações e desenvolver habilidades para confrontar informações, rever conhecimentos e práticas, construindo um conhecimento novo, impregnado de ética e cidadania. Dar conta desse “velho” desafio, o qual nem sempre tem correspondido a uma “nova” realidade, impõe a resignificação dos cursos de formação dos professores que atuam ou irão atuar na escola, tendo em vista esta concepção de conhecimento.

Realizar essa tarefa inclui a compreensão de uma lógica de ensinar e aprender que não nega a dialeticidade, a dialogicidade, a flexibilidade, a contradição, o relativo, como elementos constitutivos do movimento histórico que concebe o conhecimento como processo de construção e reconstrução resultante da ação do sujeito com os outros e com a realidade.

Captar o ensinar e aprender em sua dinâmica própria requer, do professor, o domínio de saberes pedagógicos que lhe possibilitem desenvolver uma ação docente comprometida com a aprendizagem dos seus alunos, sujeitos situados num contexto singular e complexo, local e global. Há que se discutir, ainda, as concepções que fundamentam tais saberes pedagógicos, tendo em vista que inúmeras questões se impõem à escola e ao ensino, como a organização dos currículos por ciclos, o binômio inter e

transdisciplinaridade, a relação escola – comunidade, a relação ensino – fracasso escolar, a seleção dos objetos de conhecimento e sua transposição como objetos de ensino, dentre tantas outras.

A relação entre esses saberes específicos, pedagógicos e da experiência, nos cursos de formação de professores, aponta para o reconhecimento da existência da reflexão sobre um saber construído na prática cotidiana do professor, esta, por sua vez, inserida numa prática social. Portanto, a prática pedagógica do professor é informada por um saber construído socialmente, a partir das relações estabelecidas em seu contexto de atuação, com seus alunos, colegas, famílias, outros profissionais, redes de ensino, além dos diferentes referenciais que apóiam a sua ação docente. Torna-se um desafio integrar a formação com os saberes do docente, provocando uma reconstrução do conhecimento prático pessoal-social.

No contexto ora em questão, a prática reflexiva se apresenta como uma postura docente e estratégia metodológica num processo de formação como mudança: “uma formação que parte do fato de os professores e professoras, como sujeitos adultos, disporem de um conjunto de estruturas cognitivas, experiências de vida e ativos profissionais que devem servir de ponto de partida para a posterior reconstrução de suas práticas” (BOLÍVAR, 2002, p. 104)

A reflexão é uma postura porque

compreende, por parte do professor, atitudes de abertura de espírito, vontade e responsabilidade (DEWEY, 1959). Depreende-se, daí, que o professor reflexivo é alguém que demonstra boa vontade em ouvir e perspectivar novos caminhos, ponderando sobre a coerência e pertinência dos mesmos; tal debruçamento tem como exigência o querer do professor, visto que sendo a reflexão um exame mental, ela não pode ser forjada, mas sim desejada, desejo esse que, muitas vezes, está ligado ao nível de responsabilidade do professor, seu comprometimento para com as conseqüências do trabalho que faz sobre a formação acadêmica dos alunos, sua vida pessoal bem como paralela e conseqüente inserção na sociedade.

A prática reflexiva representa, hoje, uma possibilidade de, na expressão de Bolívar (2002), colocar o processo formativo em favor do professor, na medida em que todo o direcionamento se fará em função da ressignificação do trabalho docente, da superação das dificuldades que se apresentam no cotidiano da sala de aula e da escola. Por outro lado, é preciso especial atenção para os riscos do “espontaneísmo”, que ao propor que se parta da prática do professor acabe por nela ficar, impedindo o acesso aos saberes elaborados.

Mizukami et all (2002, p. 49) explicitam essa idéia quando afirmam:

Apesar da diversidade teórica e metodológica com que é abordado, o ‘ensino reflexivo’ aglutina

as preocupações com a experiência pessoal e com a prática na formação e no desenvolvimento profissional de professores. A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores e as hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria que lecionam, o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a esses professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes a suas práticas, possibilitando, assim, o exame de validade de tais práticas na obtenção das metas estabelecidas.

Quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, eles estabelecem seus próprios princípios pedagógicos. A reflexão oferece-lhes a oportunidade de objetivar suas teorias práticas/implícitas.

Enquanto estratégia formativa, visando a construção de “teorias práticas” de caráter emancipatório, a reflexão pode organizar-se através de diferentes estratégias: perguntas pedagógicas, narrativas, estudo de caso, autoscopia, projetos e pesquisa-ação, a estratégia formativa por excelência, sendo que praticamente todas elas encampam a busca de resolução de problemas: têm como ponto de partida um problema a ser enfrentado e requerem tratamento sistemático de

estudo e fundamentação em relação ao mesmo. As estratégias possuem níveis diferentes de complexidade e, de acordo com suas especificidades, tornam-se mais ou menos adequadas a diferentes situações.

O processo formativo desenvolvido no Curso Normal Superior com Mídias Interativas contempla práticas como: o diálogo através de perguntas pedagógicas em situações de problematização na tutoria; projetos de intervenção, investigação e estudos de caso nas vivências educadoras e narrativas na elaboração dos relatórios reflexivos. O intuito é o de superação de um modelo escolarizado de formação no qual o professor é tomado como alguém destituído de saberes e experiências ao qual, conseqüentemente, precisa-se transferir conhecimentos. Nesse sentido as estratégias reflexivas intentam tomar o processo de formação articulado às experiências de vida do professor e aos saberes por ele já dominados e desenvolvidos. “Trata-se agora de valorizar o amplo corpus de conhecimento e experiência adquiridos no exercício de uma vida profissional que configurou uma trajetória profissional própria, a ser articulada com os novos conhecimentos”. (BOLÍVAR, 2002, p. 104)

Os processos formativos-reflexivos resultam na constituição de um professor sujeito e autor de sua formação. A Síntese Elaborada de Curso e, para tanto, o momento e o espaço privilegiado para tal, onde as narrati-

vas permitem ao professor avançar por diferentes patamares de tomada de consciência, possibilitando-lhe reconstruir sua prática. Nesse sentido, podem ser usadas num movimento de avaliação formativa da prática profissional, estimulando a reflexão sobre a ação e a percepção coerente da mesma. Dito de outro modo, a narrativa auxilia o professor a ampliar sua capacidade de perceber e analisar sobre o que faz articulando, nesse processo, suas trajetórias pessoal e profissional.

Narrar biograficamente a experiência permite reconstruir a trajetória de vida não só no sentido óbvio de ações (passadas ou atuais), expressas por meio de relatos que fazemos ou ouvimos, porém mais radicalmente no sentido de que os pensamentos e ações estão estruturados em prática narrativas ou discursivas. Os próprios relatos são ações em que aparecem relações, opções, prefigurando conseqüências e estruturando os modos de escolha e as possíveis avaliações do que foi realizado. (...) Narrar a história de nossa vida é uma auto-interpretação do que somos, uma encenação através da narração. Como disse Paul Ricoeur (1987), 'é contando as nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade. Reconhecemo-nos nas histórias que contamos sobre nós mesmos'. (BOLÍVAR, 2002, p. 111)

O trabalho com narrativas exige, contudo, certos cuidados. Não se trata de apenas “contar o que se fez”, tomar consciência, até porque muitas vezes essa “consciência” pode conter desvios. Zeichner (1993) alerta para os perigos da ilusão da reflexão ou de que ela seja utilizada para justificar práticas incoerentes ou não democráticas. Sem reflexão e investigação a narrativa não será capaz de gerar a produção de saberes; é imprescindível a metacognição, o pensar sobre seu próprio pensar, a auto-avaliação fundamentada e geradora de processos “catárticos”, de sínteses pessoais encaminhadoras à reconstrução, à proposição de novas maneiras de ser ou de se praticar.

Também Mizukami et al (2002, p.50) confirmam nossa preocupação ao alertar que:

É importante considerar que a reflexão não é, aqui, entendida como sinônimo de julgamento sábio. A experiência pode conduzir a lições erradas e à cristalização de práticas inadequadas e discriminadoras. (...) Usamos novos conhecimentos para confirmar, mais do que para contrariar, colocar em xeque ou mesmo desafiar nosso pensamento. Nossas concepções e/ou suposições sobre o que constitui – a priori – o ensino e a aprendizagem são particularmente difíceis de serem desalojadas. Frequentemente, superestimamos o relacionamento entre vários eventos; muitas

vezes falhamos em reconhecer estruturas similares de problemas, quando passamos de um evento para outro.

No caso do Curso Normal Superior com Mídias Interativas, busca-se a superação da racionalidade que leva a uma “desposseção simbólica” do trabalho docente (cf. ZEICHNER & LISTON, 1997) ao valorizar o saber da experiência como expressão de uma práxis pedagógica e social. Para tanto, compreende-se a necessidade de desencadear um processo de expressão-reflexão-reconstrução da trajetória pessoal profissional dos estudantes-professores, buscando-se explicitar dimensões do passado que incidem sobre as situações atuais, sua compreensão e conseqüente projeção em formas “desejáveis” de ação.

As histórias de vida oportunizam um processo reflexivo de apropriação e explicitação (autoria) dos conhecimentos (normalmente práticos). Isto possibilita que o autor possa refletir sobre experiências significativas, assumindo-as e controlando-as como práticas do passado que chegaram a constituir-se em hábitos e, ao mesmo tempo, revelar dimensões que precisam ser mudadas. (BOLÍVAR, 2002)

No entanto, este trabalho não pode ficar num nível meramente “regressivo”, no sentido de voltar ao passado para entender o presente, nem supervalorizar a experiência em detrimento da teoria. A meta reflexiva torna necessária a efetivação de uma re-leitura crítica da trajetória configu-

rando-se num processo de análise e síntese.

No Curso Normal Superior com Mídias Interativas tal processo de análise é desenvolvido ao longo da trajetória de formação, confrontando-se os conhecimentos teóricos com a prática, numa relação permanente e sistemática. Ocorre assim, um movimento de **compreensão, descoberta, produção e criação**.

A *compreensão* acontece quando o estudante-professor amplia os fundamentos e procedimentos da prática, através do suporte conceitual significativo para a sua atuação.

Articula-se à compreensão o processo de *descoberta*, nos momentos em que se buscam novos referenciais para o seu desenvolvimento e conhecimento, contemplando também a partilha de experiências e de conhecimentos com outros colegas, investigando-se a partir da prática refletida. Como afirma Bolívar (2002), para não ficar prisioneiro da experiência, ela deve ser contrastada com determinadas propostas exemplares de boa prática, da literatura ou de outros colegas para provocar a sua reformulação e a transformação de perspectiva.

A *produção* visa a sistematização do pensamento, através da elaboração de formas diferenciadas de comunicação e expressão, de maneira acadêmica e científica. Constituem-se de produções escritas, dentre estas, a Síntese Elaborada de Curso, objeto desse estudo.

O entrelaçamento destes proces-

os favorece o desenvolvimento de um estilo pedagógico próprio, desencadeando um trabalho de *criação*. Acontece, assim, a síntese do teórico e do prático, mediante um exercício sistemático de reflexão sobre a prática durante todo o Curso.

Dessa forma, a Síntese Elaborada de Curso expressa a produção do conhecimento do estudante-professor na trajetória de uma formação continuada, possibilitando-lhe uma compreensão ampliada da realidade em que atua, conduzindo-o à criação de estratégias de intervenção mais adequadas para o enfrentamento das situações de ensino-aprendizagem.

A metodologia problematizadora, norteadora do projeto de formação, pretende romper com as práticas educativas que perpetuam a separação teoria-prática e a cristalização do conhecimento a medida em que se contempla os saberes da prática, buscando sua ampliação.

Síntese Elaborada de Curso: trajetória de re-construção da prática docente

O projeto pedagógico do Curso Normal Superior com Mídias Interativas prevê a Síntese Elaborada de Curso como um processo que

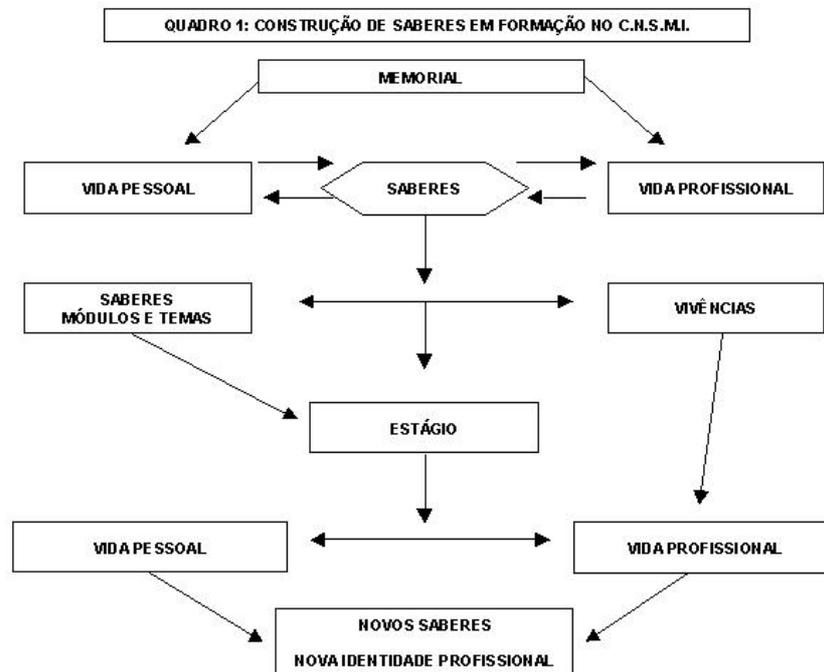
acompanha o desenvolvimento de todo o currículo como uma proposta de sistematização gradativa do conhecimento acumulado e do saber apropriado nos diversos momentos, a partir

da reflexão e produção pessoal, inspirada na construção coletiva do conhecimento, analisada e comentada em função de diferentes aspectos à escolha do cursista. (2000, p. 37).

A Síntese do Curso configura-se, então, como um “momento catártico” no qual o estudante-professor desenvolve um olhar retrospectivo sobre sua trajetória pessoal, profissional e formativa buscando construir, a partir daí, teorias práticas, saberes cuja elaboração refletem o movimento de articulação teórico-prática e as conseqüentes conclusões que se podem elaborar a partir da mesma.

A construção da Síntese prevê o

trabalho com diferentes elementos: a influência da trajetória pessoal, os saberes da experiência docente, os saberes específicos dos objetos de ensino e os saberes pedagógicos e do contexto educativo cruzados com as situações formativas teóricas – videoconferências, protocolos de trabalho via intranet, tutoria e com as situações formativas práticas – vivências e estágio. O memorial, redigido no início do Curso e as demais produções – trabalhos dos diferentes temas e relatórios reflexivos das práticas configuram-se como balizadores da produção de saberes objetivada por tal narrativa, tal como ilustra o Quadro 1.



Na proposta em tela, o “memorial”, realizado no início do Curso, busca ser, então, um importante desencadeador de reflexões por parte do estudante-professor e um elemento de conhecimento e análise para a construção do trabalho teórico-prático durante a formação.

No memorial são revelados os percursos vividos como pessoa e como profissional, inserindo-se, neste relato, sua vida como aluno e como esta influencia ainda hoje nas suas decisões e ações como professor. São determinantes nas trajetórias as relações travadas com professores, colegas, famílias e como estes vínculos foram importantes ou não na construção de sua história. Ao se considerar estes pontos como sendo de partida, num curso de formação, garante-se a apropriação da densidade de vida do professor como sujeito e de como esta é determinante na compreensão que venha a ter sobre os elementos teóricos constitutivos do currículo do Curso.

Busca-se, nessa proposta de narrativa, que o estudante-professor resgate o transcorrer da sua profissão – experiências realizadas, dificuldades encontradas, o sentir-se professor, expectativas que tem em relação à escola/educação e ao Curso no qual está inserido – e possa, na construção desse movimento, identificar quais os saberes que até esse momento compunham sua base de conhecimento profissional garantindo a análise desse conhecimento implícito em sua prá-

tica numa dinâmica de desconstrução de conhecimentos cristalizados (cf. Quadro 2)

Em função do memorial, o segundo momento é o de identificação dos saberes desenvolvidos na trajetória de formação dentro do Curso Normal Superior, agrupados como saberes específicos (relativos às áreas do conhecimento que são objetos de ensino) e saberes pedagógicos (relativos à docência, ao fazer pedagógico).

No que se refere aos saberes específicos, a meta é da identificação e confronto em relação ao que se dominava e ao que se praticava e a consequente síntese: a partir desse confronto, o que concluiu ao ressignificar a prática através da teoria e ao questionar a teoria face às complexidades da prática.

As conclusões construídas em relação aos saberes específicos são igualmente buscadas em relação aos saberes pedagógicos, onde o objetivo é a atribuição de sentido encontrada através da articulação do específico com o pedagógico. A identificação e construção de saberes sobre o conteúdo e suas metodologias viabilizam a identificação e saberes sobre o ato de ensinar, o papel e a postura docente, as interações e mediações que se fazem no espaço da sala de aula. A meta é de que as diferentes especificidades articulem-se para redimensionar as concepções da docência, produzindo, igualmente, sínteses que expressem a produção de tais saberes. Vale ressaltar que nes-

QUADRO 2: QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS PARA A CONSTRUÇÃO DA SÍNTESE ELABORADA DE CURSO

PRIMEIRO MOMENTO: MEMORIAL
Quem eu era?
Como cheguei a ser do jeito que sou?
Como se deu minha trajetória pessoal e profissional até este Curso?
O que eu sabia/fazia até esse momento?
SEGUNDO MOMENTO: SABERES ESPECÍFICOS
O que eu aprendi nesse Curso?
Que novas ferramentas teórico-conceituais ele me possibilitou?
Tais ferramentas/novos conceitos correspondiam à minha prática profissional?
A partir do confronto teórico-prático (o que eu fazia X o que eu conheci), quais relações estabeleci? O que eu compreendi em relação à teoria e à minha prática? Quais minhas conclusões?
SEGUNDO MOMENTO: SABERES PEDAGÓGICOS
O que eu aprendi nesse Curso?
Que novas ferramentas teórico-conceituais ele me possibilitou?
Tais ferramentas/novos conceitos correspondiam à minha prática profissional?
Em função da nova compreensão do trabalho com os conteúdos e de sua articulação com a realidade na prática vivenciada ao longo do Curso, quais as minhas aprendizagens sobre o meu papel de professor no trabalho pedagógico de ensinar?
TERCEIRO MOMENTO: A DOCÊNCIA AMPLIADA / O ESPAÇO INSTITUCIONAL
Qual a relação e a influência do contexto social, cultural e político no trabalho educativo escolar?
Quais os determinantes educacionais extra-escolares da prática educativa escolar?
Qual a relação entre o contexto social maior, o contexto macro educacional e o meu “ser professor”, em termos de formação, exercício profissional e prática pedagógica realizada?
Como eu me vejo hoje, enquanto profissional em minha escola? Quais as alterações significativas em minha prática?
Minha formação foi geradora de mudanças em meu grupo-escola? Como? Quais?
Como meu grupo-escola me perspectiva, hoje?
Em função de tais compreensões, quais minhas aprendizagens? O que eu compreendi e aprendi a fazer em meu ofício de “ser professor”?
Que novas perguntas estabeleço, agora?
O que ainda quero saber e fazer?

se movimento encampam-se as sínteses provisórias construídas ao longo do Curso materializadas nos relatórios reflexivos das vivências e do estágio.

A terceira etapa, conduzindo ao fechamento da Síntese, intenciona a construção de saberes da docência numa perspectiva ampliada: sua identidade profissional e a relação da mesma com a prática institucional e, conseqüentemente, contextual/social. Nesse momento, a elaboração almejada é a de uma nova percepção sobre o seu “ser professor”, construída não apenas pelo estudante-professor como também pelo coletivo escolar do qual faz parte em função das mudanças geradas pelo próprio estudante-professor em seu espaço de trabalho e o seu conseqüente “novo” situar-se frente ao grupo-escola, requerendo, assim, uma indispensável articulação entre os níveis micro e macro, entre a prática educativa escolar e a prática educativa global, entre os determinantes internos e os externos e todas as repercussões que daí se efetivam no cotidiano. Segundo Garcia (1995, p. 63) “este nível de reflexão é imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos professores sobre as suas possibilidades de acção e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo”.

O professor-pessoa se decompõe e recompõe na trajetória da Síntese. Contudo, a “recomposição” extrapola em muita a simples aglutinação de

partes. Trata-se de uma nova perspectiva, de um novo olhar sobre todo o caminho percorrido garantindo ao professor a posição de sujeito em formação, uma formação que não apenas informa, mas conscientiza, instrumentaliza e, por isso mesmo, autonomiza.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MIZUKAMI et all. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

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

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. IN: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PROJETO pedagógico do curso normal superior com mídias interativas UEPG/UEP - programa especial de formação de professores em exercício: licenciatura das séries iniciais e do ensino fundamental (detalhamento). Ponta Grossa: UEPG,

[2000]. 49p. (Projeto em andamento)

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. **Dados de identificação** (curso normal superior com mídias interativas – programa especial de formação de professores em exercício: licenciatura das séries iniciais do ensino fundamental. Ponta Grossa: UEPG, 2002. 42p. (Projeto pedagógico)