

# A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

FERRARINI, Rosilei – SESI/PR  
[rosilei.ferrarini@sesipr.org.br](mailto:rosilei.ferrarini@sesipr.org.br)

Área Temática: Formação de Professores  
Agência Financiadora: SESI-Departamento Nacional e Departamento Regional do Paraná

## Resumo

Esse artigo relata a experiência de um programa de estudos e produção científica, denominado Biblioteca do Conhecimento, desenvolvido como proposta de formação continuada aos profissionais atuantes na Rede SESI de Educação do Paraná no ano de 2007, através da constituição de vinte núcleos de estudos implantados no estado. A questão central de reflexão referente à experiência relatada se pauta na capacidade de produção de conhecimento científico resultante da práxis pedagógica. Apresenta-se e discute-se o fazer-se autor baseados em teóricos como Pedro Demo, Paulo Freire e Philippe Perrenoud. Fundamenta-se e explicita-se a metodologia da problematização da prática pedagógica utilizada para esse programa, bem como a dinâmica própria criada para essa ação, e de como estas mobilizaram as reflexões e estudos pelos professores, possibilitando aos mesmos a produção do conhecimento científico. Analisam-se as facilidades e dificuldades evidenciadas nesse processo, principalmente o desafio de construir o perfil do coordenador de núcleo de estudos, ou seja, o formador dos formadores, demonstrando como o estudo da metacognição favoreceu o processo formativo de atuação destes. Analisam-se, também, os desafios de desenvolver a cultura da leitura técnica sistemática entre os professores, bem como o retorno das elaborações pessoais com formato e características científicas, a partir dos níveis de leitura e produção científica descritos por Pedro Demo. Entre vários aspectos, a conclusão dessa experiência aponta para a possibilidade real de produção de conhecimento científico fora do ambiente acadêmico e da cultura pouco fomentada de registro científico das práticas pedagógicas pelos seus atores principais, no caso, professores em exercício na educação básica, e o quanto essa experiência se constitui em inovação para modelos de processos formativos de professores em contextos de atuação.

**Palavras-chave:** Conhecimento científico; Formação continuada de professores; metodologia da problematização; práxis pedagógica.

## O contexto e a proposta de formação continuada de professores em exercício

É indiscutível na atual conjuntura, frente às mudanças aceleradas da sociedade da informação e do conhecimento, o surgimento da necessidade premente de educação continuada, entendida como aprendizagem por toda a vida, uma vez que o conhecimento é o principal fator de produção existencial, que se inova e se transforma continuamente, como resposta às demandas da complexidade social. Nesse sentido, a atualização constante é

desafio presente para os profissionais da educação, e como tal deve ser compreendida e pretendida por quem quer estar e se manter a frente dos tempos e em constante inovação. (DEMO, 1994). Pensar em inovar na educação, é imprescindível que se pense no professor, como pode ser percebido nas idéias de Ana Maria Eying:

O processo de inovação pedagógica na sociedade do conhecimento tem como principal agente inovador o professor. Esse profissional está desafiado a planejar e ser o gestor do processo formativo inovador, e ao mesmo tempo gerenciar o seu processo de aprendizagem continuada. [...] O professor necessita de base para construir seu projeto pedagógico próprio, da teoria aliada à prática para poder participar, planejar e intervir, procurando sempre reconstruir o próprio conhecimento num processo de gestão colegiada (EYNG, 2003, p.52 e 59).

Com base nesses princípios é que o SESI - Serviço Social da Indústria do Paraná, através da Gerência de Educação e Formação Cidadã, propôs um programa de estudos e produção científica como ação de formação continuada em exercício, a todos os profissionais atuantes, na Rede SESI de Educação do Paraná no ano de 2007.

A Rede SESI de Educação tem a missão de ofertar a educação básica de qualidade para o trabalhador da indústria e seus dependentes, visando sua inserção social produtiva, que permitam ao educando responder aos desafios que se colocam para o exercício pleno da cidadania numa sociedade globalizada. Dentre esses desafios, são relevantes: o desenvolvimento da capacidade de inovação e criatividade, a promoção da cultura empreendedora, a articulação entre educação básica e profissional, a inclusão digital; a educação continuada do profissional, a ecossustentabilidade da atividade econômica, as dimensões da capacidade do exercício da cidadania plena, que considera, além do trabalho, o acesso aos bens sociais básicos: educação, cultura, lazer e saúde. (SESI/DN, 2007 p.11 e 12).

O programa de estudos e produção do conhecimento, enquanto ação de formação continuada denominou-se “Biblioteca do Conhecimento”, entendendo-se “Biblioteca” como a ação de prover os vinte núcleos de estudos criados no estado com acervo bibliográfico técnico em temas gerais da educação, a serem disponibilizados para leitura pelos professores; “Do Conhecimento”, porque esse mesmo acervo seria objeto de estudos, debates e reflexões, para posterior elaboração de pensamento próprio, ou seja, para devolver à Biblioteca conhecimentos reelaborados ou novos ou quem sabe conhecimento produzido com autoria própria, como o foi de fato.

A competência de produzir conhecimento inovador precisaria ser desenvolvida na Rede SESI de Educação do Paraná para cumprir a meta de inovar os processos educacionais, sobretudo na oferta do Ensino Médio, com a implantação dos Colégios SESI no estado a partir do ano de 2005. Em quatro anos se chegou a um quadro de cerca de 350 profissionais atuando em vinte e uma unidades em funcionamento, além da oferta da Educação Infantil em onze unidades e da Educação de Jovens e Adultos, para os trabalhadores da indústria em seu próprio espaço de trabalho, já tradicionais no sistema.

Para isso, implantou-se 20 Núcleos de Estudo no Estado, os quais se constituíram em espaços para estudo pelos profissionais da educação, com plano temático mensal, através de orientação e acompanhamento de um coordenador local, para posterior elaboração pessoal científica. Mais que um espaço físico, que poderia ser qualquer sala das unidades escolares, institucionalizou-se a dimensão intelectual desse espaço, no sentido de abrigar e disponibilizar o acervo de leituras, de organizar e proporcionar tempo para estudo e elaboração pelos profissionais, a fim de sistematizar os novos conhecimentos adquiridos, construir argumentos próprios e ter autonomia no pensar. (DEMO, 1994).

Em oito meses, no período de abril a novembro de 2007, 310 profissionais da Rede SESI de Educação, o que equivale a 85% do total de profissionais atuantes, entre professores e pedagogos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, num processo consciente de adesão, estiveram envolvidos com o estudo, debates e reflexão nos seguintes temas: organização escolar, um estudo de caso: a Escola da Ponte; planejamento de ensino ou da aprendizagem e a pedagogia de projetos e oficinas de aprendizagem; interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, informação e conhecimento; tecnologias da informação e comunicação e o processo educacional; competências e papel do professor, do aluno e dinâmica da relação ensino-aprendizagem; avaliação da aprendizagem e outros aspectos da avaliação; valores em educação e educação ambiental; filosofia e concepção da Rede SESI de Educação. Esses temas foram elencados diante da necessidade de alinhamento conceitual e fundamentação da própria prática da Rede SESI de Educação observadas nas assessorias e na implementação da proposta pedagógica desde o ano de 2005.

### **Fundamentos do processo e metodologia utilizada**

Referenciados em Pedro Demo, nas obras *“Pesquisa e Construção do Conhecimento – metodologia científica no caminho de Habermas”* e *“Professor do Futuro e reconstrução do*

*conhecimento*”, entende-se que o pressuposto de inovação permanente em um processo se dá pela via do questionamento, do estudo e da discussão. Para tanto, tomou-se a própria prática pedagógica da Rede SESI de Educação do Paraná como fonte de conhecimento, no temas propostos, partindo do saber que os professores já dominavam e vivenciavam. Buscou-se compreender a prática pela superação da mera aplicação ou experimentação da teoria, pois segundo Demo “competência moderna significa a intersecção inteligente entre teorizar práticas e praticar teorias e que isto leva à capacidade de propor alternativas, inquirir processos e produtos, participar como sujeito crítico e criativo.” (DEMO, 1994 p. 29).

No entanto, Freire (1996) nos alerta que, muitas vezes, a prática pedagógica tende a se encerrar no senso comum, representado pelo saber cotidiano disponível, com o qual se organiza o dia-a-dia, em boa parte guiada pelo bom senso. Não que isso não tenha seu significado na construção da prática do professor, mas, como preconiza o autor, a criticidade da prática pedagógica demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e interpretação dos fatos. Segundo Freire “não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação.” (FREIRE,1996 p.31).

Portanto, a metodologia utilizada foi o que se denominou de metodologia da problematização, ou seja, questionar o que se sabe ou se pensa saber, questionar a própria prática como condição de desenvolver um espírito curioso, instigador, inquieto e rigorosamente criador como fundamental para começar a construir conhecimento, a inovar (DEMO, 1994).

Por uma questão de coerência inovadora, segundo Demo, é preciso questionar o próprio conhecimento, enquanto crítica e autocrítica para construção de alternativas teóricas e práticas. Nesse movimento acontece a construção e reconstrução do conhecimento, pois segundo ele,

O questionamento sistemático supõe sempre a elaboração acurada, construção e reconstrução de conceitos, de teoria e práticas, colaboração alternativa persistente, envolvimento concreto, e por fim, a respectiva prática. [...] Uma visão moderna e realista de pesquisa deve incluir nela sempre, tanto o movimento da teorização, quanto o da intervenção, se de fato procurar inovação. Se conhecimento é fator crucial de inovação, para inovar é necessário conhecimento inovador. Conhecimento inovador, entretanto, não se obtém pela cópia, reprodução, imitação, aula e prova, mas pela pesquisa como atitude cotidiana. Saber pensar e aprender a aprender correspondem ao compromisso de sair da mera cópia, para postar-se como capaz de construir conhecimento. E isto inclui, no mesmo processo, compreender e inovar a realidade (DEMO, 1994, p.24 e 29).

Perrenoud (2000), por sua vez, leva à reflexão de que saber explicitar as próprias práticas vai muito além da mera descrição ou das reflexões que habitualmente se faz quando se está preocupado, com resistência a algo, angustiado, querendo justificar ações ou antecipá-las. Para o autor, isso requer uma reflexão mais metódica, uma vontade de aprender metodicamente com a experiência e de transformar a própria prática. Essa sistemática impulsiona o processo autoformativo e, portanto, inovador. Nesse sentido, o autor alerta que

[...] uma prática reflexiva banal nem sempre basta para descobrir a imposição de uma mudança de paradigma. Pode-se refletir toda a vida sobre as provas escolares, sua formulação, sua correção, seus gabaritos, sem por isso descobrir o princípio básico de uma avaliação formativa. [...] para “ultrapassar o limite”, é preciso alguma espécie de salto qualitativo que passe pela construção de novos modelos de ação pedagógica e didática, por conseguinte, por um trabalho de autoformação que apele para aportes externos (PERRENOUD,2000, p.162 e 163).

Assim, a cada mês, o tema de estudos era apresentado aos professores, através de um texto problematizador, que propunha a contextualização do tema, os objetivos de estudo, os apontamentos teóricos com questionamentos da prática pedagógica da própria Rede, instigando o que poderia ser inovador nesse processo, a fim de possibilitar a produção científica. No final desse texto problematizador, havia as indicações das leituras básicas que os profissionais deveriam fazer, bem como as complementares para quem quisesse aprofundar-se, além das que conhecesse e julgasse importante trazer para os estudos.

Certamente há várias experiências acerca da formação continuada de professores através de grupos de estudos, mas tinha-se em mente que o cuidado metodológico seria fundamental para desenvolver o programa de estudos e a produção científica propostos. Ter-se-ia que ter domínio teórico das polêmicas vigentes, das discussões emergentes, das

tendências insinuantes, para ordenar e planejar adequadamente a entrega das orientações de estudo. (DEMO, 1994).

A problematização comportou, portanto, o questionamento sistemático como marco diferencial da ciência, a qual implica em discutir até mesmo o que se sabe, o que se pensa saber, o que não se sabe. Segundo Demo (1994) essa forma requer: comunicação, discutibilidade, democracia e construção explicativa.

A comunicação se traduz no diálogo consigo mesmo e com os outros, implica em não aceitar teorias como verdades, pois para o autor, somente teorias que se abrem irrestritamente ao questionamento fazem questionamento, ou seja, são científicas. Nesse sentido requer discutibilidade, que se traduz na qualidade política, ou seja, implica diálogo aberto e irrestrito, desimpedido, para que proporcione cientificidade, no sentido de manter-se discutível, ou seja, democracia. De início essa postura parecia paradoxal, pois geralmente uma mantenedora, adota uma concepção de educação, a qual em tese deve ser seguida pela Rede. Questionar a si próprio parecia, a princípio, desvalorizar o que se acreditava ou que se pretendia seguir. Orientados pessoalmente por Demo, que abriu com palestra o seminário de lançamento do programa, entendeu-se que ao fazer isso se deve buscar o argumento para justificar as opções, e que isso fortalece, fundamenta a ação. Assim ao elaborar os textos problematizadores para desencadear os estudos e a produção científica, cuidou-se para que todo o questionamento fosse formal, bem sistematizado, argumentado da melhor maneira possível, elaborado rigorosamente, o que nem sempre é fácil, comportando assim, a construção explicativa preconizada por Demo.

A dinâmica criada para desenvolver os estudos e promover a produção científica nos Núcleos de Estudos, pelos coordenadores locais, se desenvolveu da seguinte forma: fechamento do tema anterior socializando conhecimentos construídos, apresentação do novo tema com levantamento prévio de conhecimento do grupo, leitura e interpretação do texto problematizador do tema de estudos do mês, orientações para estudo e elaboração do novo tema. Explicita-se na seqüência essa dinâmica.

A cada novo tema de estudos propunha-se o levantamento do conhecimento prévio dos participantes, indagando e socializando entre eles o que sabiam, o que tinham lido sobre o assunto e, mesmo, o que gostariam de esclarecer, de aprender. Esses conhecimentos prévios deveriam ser registrados de alguma forma para retomada no fechamento e conclusões de estudo no encontro seguinte. Alguns coordenadores elaboraram tabelas próprias para esses

registros, em que o participante preenchia individualmente questões como: “o que sei”, “o que tenho dúvidas”, “o que quero saber”. Esses registros, depois de socializados com o grupo, eram retomados no encontro seguinte permitindo ao participante uma auto-avaliação de seu aprendizado no processo.

Após esse levantamento prévio, era apresentado ao grupo o texto problematizador do novo tema de estudos, para leitura e interpretação do mesmo. A partir dessa contextualização e problematização, os participantes recebiam as indicações das leituras básicas a serem realizadas, individualmente, no espaço e tempo que melhor lhe conviesse, podendo realizá-las nas horas atividades que dispunham em suas cargas horárias de trabalho, que na instituição corresponde a 30%, além de outros 5% de trabalhos em casa.

No mês seguinte, retomando os estudos, o encontro iniciava-se com o grupo compartilhando as principais conclusões a que tinham chegado a partir das problematizações levantadas no tema já estudado. Essa dinâmica se repetia para o novo tema.

Apesar de a maior parte do tempo de estudos ser individual, esses momentos coletivos de duas horas a cada mês, foram extramente significativos para a práxis pedagógica. O grupo sempre promovia discussões, que em boa parte dos casos, não se chegava a uma conclusão uníssona em torno dos temas, mas permitia o movimento dialético do pensar teoria e prática. Pode-se dizer que, de certa forma dificultava o alinhamento conceitual esperado para a Rede de Educação, mas por outro lado, mantinha vivo o processo de inovação.

### **Formação dos formadores e a dinâmica de estudos e produção científica**

Como a unidade educacional do SESI tem a abrangência estadual, o desenvolvimento do programa proposto, se deu através da atuação de coordenadores locais nos Núcleos de Estudos por um profissional daquela unidade, preferencialmente um pedagogo.

Esses profissionais desempenharam funções internas a seus Núcleos de estudos, como articuladores e orientadores do processo de estudos dos professores participantes, mas também funções externas, compartilhando suas experiências e resultados nos encontros regionais com os demais coordenadores da região, fortalecendo-se assim suas ações, ao mesmo tempo aprendendo a se constituir nesse papel. Seminários estaduais presenciais foram organizados para fundamentar as ações desses coordenadores através de consultores especialmente contratados.

Os coordenadores de Núcleo tiveram como funções: implantar a didática do aprender a aprender e do elaborar para aprender no seu núcleo; organizar os espaços e tempos de estudo dos participantes, organizar e disponibilizar o acervo de estudos; orientar às leituras/elaborações a serem realizadas pelos professores fomentando o desafio da elaboração própria enquanto construção, de forma presencial e à distância; coletar as elaborações realizadas pelos professores, analisá-las; selecionar e socializar nos encontros regionais textos científicos elaborados no seu Núcleo, segundo critérios estabelecidos;

Constituir essa equipe não foi tarefa simples, pois de antemão acreditava-se que esse coordenador deveria apresentar o seguinte perfil: compreensão da importância da formação contínua e prática fundamentada; gostar e manter-se constantemente atualizado; manter vivo o desafio construtivo, com liderança grupal e de estudos; ser estimulador da partilha, do enriquecimento mútuo, da constituição de times de trabalho; habilidade de “puxar” o professor para frente, com percepção do crescimento do nível de estudo e de elaboração; saber “motivar” no sentido de construir, ser uma pessoa dinâmica, aberta ao diálogo e que soubesse gerenciar diferentes ritmos e pontos de vista; além de outras habilidades instrumentais como trabalhar com informática e facilidade para comunicação presencial e através de ferramentas *e-learning*. No entanto, a realidade de recursos humanos da instituição, mostrou que esse perfil deveria ser construído no processo, não se tinha profissionais completamente prontos para desenvolver as funções de coordenador. Organizaram-se, então, as seguintes ações: três seminários estaduais presenciais, um de lançamento do projeto e dois durante o desenvolvimento da ação, reuniões mensais à distância, através de ferramenta que permite reuniões virtuais, três encontros regionais para troca de experiências e análise com seleção de textos elaborados nos Núcleos de estudos, além de curso de formação em tutoria e mediação pedagógica em Ead de 60 horas. Embora não se utilizou ferramentas em Ead para os Núcleos de estudos, o curso ajudou os coordenadores a pensarem estratégias de acompanhamento dos estudos e elaboração dos professores no seu tempo individual. Essas ações resultaram num total de 140 horas de trabalho formativo vivenciado com os coordenadores dos vinte núcleos de estudos, o que tornou possível à práxis dessa ação.

Os seminários de processo, presenciais, contando com a consultoria de mestres e doutores, foram estratégicos para fundamentar o processo em temas que foram se tornando cruciais no desenvolvimento do programa de estudos e produção científica junto aos professores. Um desses temas foi à dificuldade evidente que a maioria têm em redigir



cientificamente. Os coordenadores de Núcleo vivenciaram coletivamente a análise, por consultor doutor, de suas primeiras produções científicas para melhorar sua própria condição de escritores, tendo mais subsídios para orientar os participantes em seus Núcleos. Viram-se e sentiram-se aprendentes. Muitos relataram que em toda a trajetória escolar e acadêmica não tiveram professores que lhes deram *feedback* tão significativo para seu crescimento. Outros lamentaram que durante a vida acadêmica, embora seus textos fossem considerados ótimos, nunca lhes foi oportunizado escrever cientificamente, no sentido de argumentar, contrargumentar, discutir, se posicionar em um tema. Suas resenhas acadêmicas na verdade não eram científicas. Isso permitiu a discussão sobre o termo “reelaboração pessoal” muito utilizado como forma de avaliação dos trabalhos acadêmicos, em cursos de graduação, e que não se constitui em texto científico. Ficou nítida a questão do que é o resumo e das características científicas da resenha e do artigo, mas a dificuldade de redigi-los acabou resultando em “reelaborações” que mais se pareciam com paráfrases sem citar o autor, acrescidas de uma opinião sobre o lido.

Implícito à questão de elaborar cientificamente refletiu-se sobre o processo de aprendizagem do adulto, através da metacognição, enquanto referencial para compreensão dos processos de aprendizagem autônomos. Esses estudos vieram a contribuir com as discussões em torno da noção de autonomia, que o adulto supostamente adquiriu em relação ao seu processo de aprendizagem. No entanto, nem todos os adultos chegam a conhecer a si mesmos no ato de aprender, ou seja, não têm consciência de como aprendem, que estratégias utilizam, qual é o seu canal predominante de aprendizagem, quais suas dificuldades ou entraves para o aprendizado.

Discutiram-se questões referentes ao processo de aprendizagem pessoal, sobre estratégias utilizadas e estilos pessoais. Cuidou-se de que todas as possíveis queixas trazidas pelos participantes em relação ao desenvolvimento dos estudos, tais como dificuldades em se organizar para as leituras, dificuldades para escrever, entre outras, fossem amplamente contextualizadas no aporte teórico da metacognição. Os coordenadores puderam se conhecer melhor, ter mais consciência de seu processo de aprendizagem, de seu estilo, de suas estratégias, para melhor compreender os professores participantes de seu núcleo de estudos e orientá-los quanto ao seu ritmo e processo pessoal de aprendizado. Pensar, decidir e agir, sempre revendo o processo, garante a potencialização dos estudos e da produção científica,

fruto da gestão do processo da autoformação. Isso é desenvolver o conhecimento metacognitivo, pois segundo Ribeiro,

[...] conhecimento metacognitivo é definido como o conhecimento ou crença que o aprendiz possui sobre si próprio, sobre os fatores ou variáveis da pessoa, da tarefa e da estratégia e sobre o modo como afetam o resultado dos procedimentos cognitivos. Contribui para o controle das condutas de resolução, permitindo ao aprendiz reconhecer e representar as situações, ter mais fácil acesso ao repertório das estratégias disponíveis e selecionar as suscetíveis de se poderem aplicar. Permite, também, avaliar os resultados finais e/ou intermédios e reforçar a estratégia escolhida ou de alterá-la, em função da feitura das avaliações (RIBEIRO, 2003, p.111).

Ficou evidente logo no segundo mês de desenvolvimento do programa que a dificuldade quanto à escrita científica tinham relação direta com o saber fazer, ou seja, com as habilidades de aprendizagem. Entendeu-se que alguns participantes nos Núcleos de Estudos não davam conta das leituras por questão de estratégia pessoal, ou seja, como se organizavam ou não para realizar os estudos. Para outros, por sua vez, pode-se inferir que o modo e dinâmica proposta não favoreceram um melhor desempenho no processo, em função de seu estilo pessoal de aprender. O programa proposto favorecia mais o estudo individual, o que nem sempre é possível para quem tem um estilo mais ativo, ou seja, que tendem a reter e compreender informações mais eficientemente discutindo, aplicando conceitos e/ou explicitando para outras pessoas. (RIBEIRO, 2003).

Toda essa reflexão sobre a práxis de ser coordenador de um grupo de estudos, ou seja, formador de formadores permitiu aos mesmos perceberem o adulto aprendente e desenvolver com os mesmos, reflexões metacognitivas para potencializar o processo de aprendizado pessoal e autoformativo deles. Segundo Ribeiro (2003):

A metacognição em ação ou o autocontrole cognitivo diz respeito a reflexões pessoais sobre a organização e planificação da ação – antes do início da tarefa, nos ajustamentos que se fazem enquanto se realiza a tarefa e nas revisões necessários à verificação dos resultados obtidos. [...] nesta perspectiva, para aprender é preciso aprender, como fazer para aprender, que não basta fazer e saber, mas é preciso saber como se faz para saber e como se faz para fazer. A metacognição pode, então, ser vista como a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender, o que por vezes não tem sido contemplado pela escola (2003, p.115).

Outro ponto de reflexão e esclarecimento abordado nos seminários formativos foram os direitos autorais. Fazer-se autor com possibilidades de publicação, implicava em conhecer o que é direito autoral, o que é protegido pela lei de direitos autorais, até mesmo possíveis problemas com as fotocópias dos livros de estudo foi objeto de discussão. Constata-se, que a academia, em nível de graduação, oportuniza pouco em relação à produção de conhecimento com a formalidade científica. A cultura da produção científica se restringe ao mestrado e doutorado, quando muito se tem a oportunidade de publicar os trabalhos como forma de disseminação do conhecimento e contribuição social efetiva.

### **Do processo de estudos e do fazer-se autor - para além de conclusões**

Utilizando-se os níveis de leitura e elaboração científica propostos por Demo (1994), pode-se concluir, após análise da coletânea de textos produzidos em cada Núcleo de Estudos, que a maioria dos participantes realizou muito mais uma interpretação própria que produção científica. Por interpretação própria toma-se o texto básico de leitura e lhe confere formato interpretativo pessoal, sem formalidade e rigor científico. É uma forma dinâmica de ler autores, porque no fundo os reescreve. Como foi constantemente indicado pelos próprios participantes, a leitura era mais fácil, ao contrário da escrita, evidenciando, assim, que uma leitura descompromissada com a sistematicidade e o questionamento tal como propostos por Demo e Freire, realmente não possibilita elementos para a elaboração pessoal, pois escrever cientificamente não é apenas uma questão de forma, mas de conteúdo também.

Realizaram-se, no decorrer dos oito meses do programa, três bancas regionais, em cada uma das quatro regiões do estado para análise e seleção dos textos elaborados. Cerca de 350 textos, decorrentes de pré-análise pelos coordenadores em seus Núcleos, foram apresentados nessas bancas e analisados. Destes, 44 textos, após ressalvas incorporadas, chegaram à banca estadual composta por especialistas, mestres e doutores, com a finalidade de seleção final. Foram realizadas três bancas estaduais, cada qual para determinados temas do programa. Dos 44 textos analisados, 14 textos científicos foram selecionados, rigorosamente, e compõem, hoje, a obra: “Diálogos com a prática”, que na coletânea número 1 denomina-se “Diálogos com a prática: construções teóricas”, em fase de finalização para publicação.

Desse resultado do processo de produção científica, pode-se dizer que os professores, autores dos textos que chegaram às bancas estaduais, arriscaram-se a se fazer autores, a se

debruçar sobre a capacidade de teorizar a prática em confronto com as teorias, fazendo jus as palavras de Freire: “Ser aprendente significa compreender que aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (Freire, 1997 p. 27).

Dos textos a serem publicados, pode-se inferir que os mesmos foram além da mera reconstrução. Foram capazes de tomar os textos de estudos enquanto construção vigente como ponto de partida e o refazê-los sob o signo de uma proposta própria. Conseguiram movimentar-se com autonomia no meio que já existe, tomaram os textos de estudo e outros que pesquisaram, enquanto construção vigente, como simples referência e apresentaram referencial teórico próprio, construído no debate com os outros, superando-os, revendo-os, sempre no sentido de emergir em cena como fazedor de vanguarda, sobretudo explicitando as possibilidades de fazer uma prática pedagógica diferenciada. Significa que foram capazes de construção pessoal, de fazerem-se autores.

Reportando-se a Freire (1982) constatou-se que “estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a.” (Freire, 1982, p.9).

Os resultados evidenciaram isso, pois dos 185 profissionais participantes que finalizaram o projeto, 107 receberam a certificação, que tinha com critério a frequência de 75% nos encontros mensais e a entrega de oito textos elaborados, um para cada tema de estudos. Boa parte preferiu concluir o programa de estudos, mas não escrever. Motivos que os levaram a chegar até o final, não requerendo a certificação, foram a oportunidade de aprendizado e acesso a novos conhecimentos, pelos temas interessantes e possibilidade de troca e discussão com colegas. Isso sem dúvida, é extremamente significativo, porque os professores buscam a práxis pedagógica no coletivo. No entanto, fazer-se autor, não é tarefa fácil porque construir conhecimento científico implica em opção metodológica, atitude sistemática e lógica, além de rigor na elaboração, respeito às peculiaridades e formas do texto científico. Culturalmente, isso não é propiciado aos professores em seu cotidiano, seja de formação inicial ou continuada no contexto de atuação profissional.

Um processo formativo contínuo para os profissionais da educação, numa concepção de produção do conhecimento, propõe enfaticamente o envolvimento dos mesmos no processo, e isso foi custoso, pois alguns ainda solicitavam eventos de formação, apegados ao

modelo de formação bancária, se é que podemos reinventar o termo freiriano de educação bancária.

A experiência aponta para a possibilidade real de produção de conhecimento científico fora do ambiente acadêmico, desde que dadas as condições mínimas para essa produção e todo aporte de aprendizado e exercício da escrita científica, uma vez que a formação acadêmica não o garante na graduação.

Percebe-se a cultura enraizada de pouco fomento de registro científico das práticas pedagógicas pelos seus atores principais, ou seja, os professores em exercício e no seu contexto profissional, fato que dificulta a inovação pedagógica e que permite concluir que essa experiência foi audaz nesse sentido.

## REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

\_\_\_\_\_. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

EYNG, Ana Maria; MATHEUSSI, Elisa Machado; PRYJMA, Marilda Ferreira; ENS, Romilda Teodora. **O desafio do tempo e do espaço na formação continuada de professores**. In: EYNG, Ana Maria; ENS, Romilda Teodora; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério (Orgs.). *O tempo e o espaço na educação: o cotidiano escolar*. Curitiba: Editora Champagnat, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª. Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RIBEIRO, Célia. **Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem**. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>>. Acesso em 18 jan. 2007.