
Para uma formação dialógica do professor: reflexões a partir de um estudo de caso

Sueida Soares Peralta

Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da
Linguagem – PUC-SP;
Docente Lato Sensu – Assessoria Executiva – Unifieo.
Osasco – SP [Brasil],
asp@uol.com.br

Adail Sobral

Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da
Linguagem – PUC-SP;
Professor Adjunto PPGL – Lingüística Aplicada
Universidade Católica de Pelotas.
Pelotas - RS [Brasil];
Pesquisador GES-USP; GED-UNAERP,
adail.sobral@gmail.com

Quando se trata de ensino/aprendizagem e da formação de professores, é comum, em nossos dias, falar de co-construção do saber/do conhecimento, de diálogo, interação e ética. Na prática, algumas vezes, “co-construção” serve de pretexto para professores/formadores no processo, fugirem das suas responsabilidades – por exemplo, na falsa opção do “aprender a aprender”, subproduto da escola neoliberal, que busca “adestrar” os alunos e reduzir a função do professor a um neutro apresentador de alternativas não valoradas. Dessa maneira, naturaliza um saber imposto como o único saber, ou na idéia do professor/formador como o detentor de um saber transformador que o “formado” apenas assimilaria.

Palavras-chave: Bakhtin. Co-construção. Diálogo. Formação docente. Interação.

1 Introdução

Quando se trata de ensino/aprendizagem e de formação de professores, é comum, em nossos dias, falar de co-construção do saber/do conhecimento, de diálogo, interação e ética. Na prática, porém, algumas vezes, “co-construção” serve de pretexto para professores/formadores, no processo, fugirem das suas responsabilidades. Essa situação ocorre diante da falsa opção do “aprender a aprender”, subproduto da escola neoliberal, que busca “adestrar” os alunos e reduzir a função do professor a um neutro apresentador de alternativas não valoradas. Dessa maneira, naturaliza um saber imposto como “o único saber”, ou a idéia do professor/formador como o detentor de um saber transformador que o “formado” assimilaria.

Nessa dimensão, o “diálogo” serve, muitas vezes, para jogar o conflito para “debaixo do tapete”, mantendo, assim, espúrias relações de poder e de dominação sob a capa de uma participatividade inteiramente regrada pelos dominantes; “interação” se reduz, em muitos contextos, à concordância, ou seja, à aceitação automática (para alguns, o aluno que recusa legitimamente algo proposto pelo professor não interage. Seria como se o “não” não fosse, além de resposta legítima, indicação de que a interação deixa a desejar e o aluno pede um ajuste da parte do professor) — o que é a própria negação da idéia de “inter-agir”. “Ética”, por fim, se confunde, com moral, normalmente conservadora e elitista, servindo para impor hábitos e costumes social e historicamente produzidos (que não são necessariamente condenáveis, porque constituem a forma de os seres humanos “construírem” sua versão do mundo) como se fossem essências absolutas, entidades distantes intocadas pelos atos concretos dos sujeitos a que

todos devem submeter-se sem reflexão (o que é evidentemente condenável).

Em todas essas distorções, há, muitas vezes, a presença de uma concepção elitista em que não é considerada a realidade do aluno/profissional em formação nem reconhecida sua especificidade, apesar das boas intenções inegáveis de um relacionamento igualitário, mas segundo a perspectiva do professor/formador e de sua especificidade. O professor/formador surge como detentor de um saber que se aplicaria, *ipsis literis*, à realidade do aluno/profissional em formação, o que leva a duas situações que, paradoxalmente, se opõem e produzem um mesmo resultado. De um lado, o aluno/profissional em formação é supostamente treinado para aprender sozinho, em sua realidade, mas a partir de elementos típicos de outra realidade, e, de outro, recebe prontos saberes que teria apenas de assimilar e aplicar diretamente à sua realidade.

O resultado comum é que não há interação nem diálogo ou co-construção de conhecimento, mas um mero simulacro, na vida do aluno/profissional em formação, de participação em um processo conjunto, o que representa a falência da atividade de formação. O aluno/profissional em formação, muitas vezes, termina sem condições de examinar criticamente sua realidade, seja porque os instrumentos que lhe foram “dados” não são adequados para isso, seja porque nem sequer se apropriou de algum instrumento!

A que se deveria isso? A nosso ver, como vamos tentar mostrar por meio de um estudo de caso, a causa desses problemas é que o ponto de partida não costuma ser “a realidade” do aluno/profissional em formação, mas a concepção que o professor/formador tem dessa realidade — a partir de suas lentes da realidade, o que constitui um evidente contra-senso. É simplesmente “natural” para o professor/forma-

dor o modo como ele vê a realidade do aluno/profissional em formação – muitas vezes, apesar das boas intenções do professor/formador, ele é tragado por seus “pré-conceitos” de classe, de setor profissional etc. Ainda que não se possam evitar esses “pré-conceitos”, podemos discutí-los, pô-los em questão, refletir criticamente sobre eles – o que pressupõe, antes de tudo, uma real atitude dialógica e de propensão para ver o mundo com os olhos do outro (ou ver o mundo que está nos olhos do outro).

2 Ensino-aprendizagem: duas tendências em conflito

Estamos considerando a atividade de ensino e a de formação de profissionais, subgrupos do “processo ou atividade ensino-aprendizagem”, para, na reflexão sobre um trabalho de formação, pensarmos mais amplamente sobre esse último processo. Trata-se do reconhecimento de uma dessimetria constitutiva da interação professor-aluno/formador-profissional em formação, ou nem sequer faria sentido falar de uma função de “professor” ou “formador”. No entanto, não se trata da proposta de uma hierarquia em termos do valor de cada pessoa; os papéis são socialmente distintos, mas os sujeitos que os ocupam são fundamentalmente iguais. Na verdade, não há, a rigor, ensino/formação como ação de um agente sobre um paciente, mas, sim, “autoformação”, que pode receber a contribuição da “co-formação”, ou seja, o contato entre pares em que um deles é mais experiente num plano x e o outro par o é num y.

De modo sumário, há nas atividades de ensino-aprendizagem, a despeito de todas as modulações que possam assumir em diferentes conjunturas (e nisso incluímos a formação de professor por

um profissional “formador”), duas concepções em confronto. De um lado, pode-se entender a atividade de ensino-aprendizagem como “transmissão de conteúdos”, concepção estática que separa “conteúdo” da “forma”, que promove a repetição e esmaga a inovação, que preconiza a estabilidade do conhecimento, um conceito que parece associado ao contexto de “linha de produção”, de produtos acabados e que menospreza o processo. Essa concepção considera o saber algo estável e dado de uma vez por todas, cumulativo, no sentido matemático, equivalendo a uma concepção de linguagem como código.

Pode-se, por outro lado, entender a atividade de ensino-aprendizagem como promoção da apropriação e co-criação de conhecimentos/sentidos, o que supõe naturalmente que não há um detentor “do saber”, mas organizadores dotados de maior ou menor habilidade dos saberes possíveis numa dada sociedade num dado momento histórico. (claro que há o que se pode chamar de “verdades universais”, como a caracterização da tortura – ação condenável –, mas não é esse nosso foco). Essa é a concepção “transformadora/emancipadora”, voltada para favorecer a criação de cidadania por meio da promoção da “responsabilidade” pela própria aprendizagem, “em parceria” com o professor. Trata-se de um processo que não só aceita como busca promover a inovação, a contestação, a atitude crítica e a reflexão constantes, desestabilizando o professor, sem, no entanto, privá-lo de sua posição constitutiva de parceiro mais experiente num dado plano, que deve, na verdade, ter como meta principal ser superado pelo parceiro que é, num dado momento, menos experiente nesse plano.

Essa última concepção reconhece um fato fundamental tematizado por alguns filósofos sobre o conhecimento, a história e a condição dos seres humanos: no mundo humano, as coisas permane-

cem e mudam, ou seja, são relativamente estáveis, posto que se estabilizam e se transformam, são singulares e compartilham aspectos com as outras que formam uma totalidade, surgem e podem desaparecer, têm um dado aspecto, mas estão em mudança, são concebidas de uma dada maneira, mas podem sê-lo de outras etc.

Foi esta última concepção que norteou a experiência de formação de professor de que nos ocupamos aqui (cf. PERALTA, 2007). Peralta foi a campo com uma dada idéia do que iria fazer como formadora e verificou que “na prática a teoria era outra”. Aprendendo com a prática de formação e com o profissional em formação, “co-laborou” com ele na necessária mudança dessa ação, tendo como base as exigências que o profissional em formação identificou em contato com o formador, e, no processo, o formador e o professor em formação foram levados a adaptar instrumentos concebidos, num dado plano, às necessidades de outros planos, o da prática, submetida a questionamento, do profissional em formação. Assim, pretendemos mostrar que houve, de fato, apesar dos naturais percalços de todo processo humano, co-construção de conhecimentos, num processo dialógico de formação. E quando falamos de co-construção, queremos dizer, cabe insistir, que formador e profissional em formação aprenderam “no” processo interativo estabelecido.

3 Os primeiros momentos do processo de formação

O desenho do trabalho de formação realizado, vinculado com uma pesquisa de doutorado, teve seu início em 2004, quando a pesquisadora/formadora (Peralta) procurou a direção de uma escola pública do Estado de São Paulo, que, posteriormente, a en-

caminhou ao coordenador, a quem a pesquisadora expôs as intenções de realização do trabalho de formação, concomitante a uma pesquisa acadêmica. O coordenador levou a proposta ao grupo de professores que participavam do HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), às terças e às quintas-feiras, e concordaram em participar. No primeiro encontro, foi levado o termo de compromisso por escrito ao coordenador que o submeteu à análise dos professores. No segundo, como os professores já haviam concordado em participar da pesquisa, foi-lhes perguntado sobre a assinatura do documento. Alguns, resabiados, responderam que não assinariam, pois desconfiavam de que a pesquisadora/formadora fosse uma “espiã” da Secretária da Educação. Apesar da contra-argumentação da pesquisadora, a recusa permaneceu. Assim, infelizmente, não foi possível contar com esse compromisso por escrito, mas o trabalho prosseguiu por decisão coletiva.

As reuniões aconteciam às terças-feiras (dia da semana em que se reuniam mais professores). A pesquisadora/formadora selecionava alguns textos de temáticas variadas, retirados de revistas, jornais, livros didáticos, poemas para as atividades de leitura, discussão e reflexão, de acordo com as necessidades que iam surgindo durante essas sessões no HTPC. A finalidade era facilitar a troca de conhecimentos e de experiências com um grupo de onze professores por meio da interação social para que refletissem sobre a prática pedagógica. No começo, foi aplicado um excerto do capítulo de Paulo Freire (1968/2006), intitulado “Educação bancária”, como suporte. No entanto, parte dos professores deixou de lê-lo, em razão do excesso de trabalho, da carga horária dobrada, da participação em cursos como os da Teia do Saber, aos sábados, da família, das tarefas escolares etc., conforme alegaram.

Geralmente, os encontros reflexivos se realizavam na hora de almoço, das 12h10min às 13 horas. Muitas vezes, a participação dos professores se dava entre uma garfada e outra (a metáfora foi usada intencionalmente para caracterizar a concomitância entre a hora do almoço e a dos encontros em HTPC). Além disso, como o grupo era heterogêneo e, com frequência, instável, a finalidade inicial se restringiu aos poucos que compareciam, no horário combinado. Assim, foi tomada a decisão de restringir as atividades de leitura ao próprio espaço do HTPC, porque textos muito longos não seriam apropriados, dado o tempo-relógio – 50 minutos, uma vez por semana – de que a pesquisadora/formadora e os professores dispunham para as discussões e as “conversas sobre texto”, um processo de leitura coletiva que propõe a interação entre os participantes, mas supõe também a leitura solitária, visando ao desenvolvimento intelectual dos envolvidos (MAYBIN; MOSS, 1993).

Foram levados em conta trabalhos de Liberali (2002, 2003) e de Magalhães (2002, 2004) que alertam sobre a importância das necessidades reais do contexto situacional na construção de sentido dos textos discutidos por todos os participantes, incluindo a pesquisadora/formadora. Durante esse fazer, surgiram dificuldades e necessidades do grupo que precisavam ser ouvidas, para depois se promover um trabalho de reflexão da prática pedagógica por meio das discussões. Houve a necessidade de reflexão a respeito do contexto da escola pública, do próprio HTPC e sobre o papel de formadora e pesquisadora. Também foi constatado que os professores precisavam passar, nas condições atuais, por um processo de sensibilização, pois, nesse cenário da escola, conforme expõe Garcia (2003), prevalece “uma racionalidade instrumental” com suas contradições e ambigüidades.

Os encontros, em 2004, serviram de experiência para a pesquisadora-formadora, que teve uma postura mais solidária ou “passiva”, no dizer de Cole e Knowles (1993), do que de par mais experiente naquele contexto. Assim, a pesquisadora voltou a campo, em 2005, para fazer nova coleta de dados, que complementou a anterior, servindo para que reavaliasse o trabalho de formação contínua e a sua atuação como formadora.

Ao retornar à escola, em agosto de 2005, a pesquisadora/formadora conversou com os professores que já haviam trabalhado em 2004. Desses profissionais, apenas duas professoras, Keila (nome fictício), de português, e Alzira (nome fictício), de Geografia, manifestaram interesse pela continuidade da pesquisa e pelo trabalho de formação docente. Contudo, no encontro seguinte, a profa. Keila, que começara seu mestrado, alegou que não mais disporia de tempo para continuar no projeto. Logo, o trabalho ficou restrito à profa. Alzira e à pesquisadora/formadora.

Ao iniciar o trabalho com essa professora, a pesquisadora/formadora perguntou-lhe sobre suas dificuldades na prática pedagógica. Ela externou que seu grande problema era avaliar a compreensão de seus alunos na leitura de textos de Geografia em sala de aula. Assim, ficou acertado que o trabalho de formação – que seria realizado no período da tarde, em dias e horários a combinar – iria enfocar a avaliação.

Durante os dois primeiros encontros com a professora, a pesquisadora/formadora observou que a demanda para a qual se voltara inicialmente, quando entrou em campo – a “avaliação” – cederia lugar, na prática, à real necessidade da professora participante do trabalho de formação, a “leitura”. Assim, o trabalho de formação passou a enfocar a melhoria da prática num contexto de trabalho con-

siderado complexo, e não eventuais necessidades de pesquisa/formação que fossem apresentadas à professora a partir de fora, como soluções prontas.

4 A transformação do processo

A autoconfrontação da professora com sua prática na 8ª série C, a seu ver insatisfatória, permitiu que Alzira, na 8ª A (classe que era “diferente” para a professora), criasse um ambiente colaborativo, favorecendo a interlocução entre ela e os alunos. Ela se valeu da mediação do revozeamento ou *revoicing* (O’CONNOR; MICHAELS, 1996), uma estratégia que visa à reformulação da voz do aluno pelo professor para alinhá-lo com outro participante e com as contribuições dos demais, e da orquestração, estratégia didática para propiciar aos alunos, no grupo de discussão, a troca de experiências em sala de aula, dando-lhes a oportunidade de falar e de serem ouvidos.

Com a introdução dessas estratégias, mudou-se o enfoque da atuação, passando da tradicional para a mediadora na 8ª A, mas, infelizmente, não na 8ª C. Embora Alzira se tenha valido de sua voz, procurou alternar mais os turnos com os alunos. Sua voz foi uma ponte para que os alunos, com suas vozes, se fizessem sujeitos, se construíssem e negociassem o sentido do texto (cf. ZANOTTO, 1997, 2005), por meio da discussão da leitura. Ao encorajá-los, Alzira favoreceu a criação de uma estrutura participativa (O’CONNORS; MICHAELS, 1996), mostrando que, a partir do construto teórico (ROJO, 1999; SAUL, 1999; ZANOTTO, 1997, 2005 e O’CONNOR; MICHAELS, 1996) nos encontros de formação, ela construíra sentido sobre sua prática. A isso se somou a tentativa de aplicação do protocolo verbal (“pensar alto”) em grupo, estratégia que possibilita o acesso aos pensa-

mentos e às impressões dos leitores, à medida que o texto é lido: os participantes, coletiva ou individualmente, “pensam alto” com o fluxo da consciência. Todas essas alterações auxiliaram a professora a mudar sua atuação em sala de aula, mesmo que ainda parcialmente, dando novo sentido à prática de leitura de textos de Geografia e valorizando o revozeamento da voz do aluno, o que integrou o processo reflexivo que se instaurou nos encontros de formação à prática concreta da professora – a partir de suas necessidades.

Cabe aqui mencionar que alguns estudiosos, como Lemos (2005), apontam limitações no uso do protocolo verbal em grupo. No referido trabalho de formação, as turmas não eram grandes, mas a pouca experiência da professora com a nova ferramenta não permitiu uma utilização mais proveitosa. Não obstante, ainda que sem “revolucionar”, a prática favoreceu a reflexão da professora sobre as aulas de leitura, pois ela conseguiu assumir, em larga medida, um novo papel em sala de aula, o de mediadora, ao dar voz aos alunos e revozeá-los, permitindo uma leitura socializada com a participação de todos (a leitura como processo social), algo que contribui para que o aprendiz cresça intelectualmente pelas relações sociais criadas na e pela integração dos participantes no processo. Além disso, o uso dessa estratégia levou a professora a ir assumindo grau crescente de autonomia e a buscar otimizar o processo de aprendizagem. Isso teve como consequência uma inovação na prática da professora (e, posteriormente, no trabalho de formação): a aplicação do “pensar alto” em grupo – que é um instrumento de pesquisa – como “mecanismo de avaliação” em atividade externa à escola (por exemplo, quando a professora participou, com um colega e alunos, do evento Terras Paulistas, no Sesc/SP).

No entanto, o trabalho de formação não alterou apenas aspectos da prática do profissional em formação; também a pesquisadora mudou seu olhar e, por conseguinte, sua prática como formadora/pesquisadora. Esse aspecto, efetivamente dialógico do processo, merece destaque, e dele nos ocupamos depois de descrever alguns detalhes do processo, da perspectiva do profissional em formação.

5 A apropriação de recursos pelo profissional em formação

Para demonstrar de que modo o profissional em formação se apropria de recursos, apresentamos aqui alguns detalhes sobre o processo específico desse profissional em seu esforço de mudança de sua prática. Examinando uma sessão reflexiva em que houve confronto da professora com suas representações de linguagem, da perspectiva de suas ações nas aulas de leitura, é possível dizer que Alzira procurou atualizar as representações sociais do modelo de leitura e a avaliação tradicional na 8ªA. Nessa classe, a educadora criou um clima favorável graças a alguns requisitos do autocontrole na sala de aula, segundo Sato (2004): poder e limite subjetivo. Foi possível observar que esses fatores contribuíram para que ela elevasse sua auto-estima.

Ao se esforçar para reverter a representação tradicional de leitura e avaliação, a professora permitiu que os alunos se sentissem estimulados e participassem da discussão da leitura, encaminhando-os para a compreensão da construção de sentidos de textos específicos de Geografia. Pode-se verificar que a posição da educadora caracterizou uma prática de leitura mediadora em que os alunos, em igualdade de condições e dispostos a participar, foram estimulados a interagir, tiveram voz e foram

ouvidos no grupo social a que pertencem, no âmbito da instituição escola.

A professora procurou animar e encorajar os alunos, por meio do *revoicing* (O'CONNOR; MICHAELS, 1996), a externar o pensamento, facilitando a construção de sentido dos textos lidos e discutidos, o que contribuiu para seu desenvolvimento cognitivo. Durante o “pensar alto” em grupo (ZANOTTO, 1997, 2005), a professora incentivou os alunos, mediante a interação social, a (re)pensar os conceitos lidos e debatidos, animando-os, no âmbito da participant *framework* (quadro ou estrutura participativa; cf. O'CONNOR; MICHAELS, 1996) e a assumir um papel ativo em seu próprio aprendizado.

A consciência de seu papel como educadora faz a professora desdobrar-se em sala de aula para dar voz aos alunos e legitimá-la, ratificando o que observou Schön (2000): quando as intervenções pedagógicas (ainda em desenvolvimento, no caso da professora) criam condições para o exercício do espírito crítico, há reflexão sobre nossas ações, pois nos tornamos “[...] sujeitos com mais saber e ainda agentes mais ativos na/da história educacional” (FREIRE; LESSA, 2003, p. 184).

Outro dado significativo foi a troca, com seu colega Antenor, a respeito do “pensar alto” em grupo como nova forma de avaliar, num momento interdisciplinar da escola pública, fazendo que, num curto espaço de tempo, Alzira também fosse multiplicadora de um novo sentido para ela e para o ensino, o que revela que, com a autonomia e o poder que ela tem, nesse momento, usando uma nova ferramenta, que pode ser aplicada em outras situações didático-pedagógicas, é possível transcender as aulas de leitura. Esse aspecto remete à concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), de Vygotsky (1934/2000), pois, pela interação, houve a construção do conhecimento, contextualizada pela

linguagem, e autonomia e otimização do processo de ensino-aprendizagem, levando os alunos a realizar seus diferentes potenciais, em vez de ficarem restritos a algo que o sistema de ensino julga poder estabelecer para todos eles.

6 A reformulação da visão do formador

A pesquisadora/formadora pôde rever seu papel de forma amadurecida e compreendê-lo com outras lentes, verificando, por exemplo, que poderia ter-se empenhado mais em promover o confronto entre as idéias que surgiram. Salientamos que ela pôde refletir sobre sua própria formação contínua como docente e o seu papel de pesquisadora/formadora. Podemos acrescentar que aprendeu a compreender o outro a partir de seu sofrimento; simples gestos de ternura mostraram a avidez da professora em trocar conhecimentos, tendo sido possível acompanhar o processo que levou à auto-avaliação positiva da educadora ao longo dos encontros de formação. Isso fez que também melhorasse a prática de formação, num processo crítico de auto-reflexão, em que o outro, como cúmplice, ou melhor, aliado, colaborou para promover a própria colaboração (*sic*) como eixo do processo reflexivo, o que criou entre os participantes um real intercâmbio dialógico, marcado, como todos, também por divergências; afinal (SOBRAL, 2006), o “sentido nasce da diferença”.

Observamos ainda que o trabalho mostrou que a colaboração em pesquisa/formação é construída quando há o ato de doação, de dedicação e de amor, em meio às naturais divergências que sempre ocorrem quando existe contato entre seres humanos. Mostrou ainda que, sem a “colaboração” (entendida aqui como troca de experiências entre

os participantes de uma interação, mesmo institucionalmente dessimétrica), não se tece o hoje para poder olhar o ontem e melhorar o amanhã. Sem a “colaboração”, somos reféns da solidão, da mesmice e do aniquilamento, que nos aprisionam (SPINK, 2003) em representações perversas⁴. Com a colaboração, caminhos nos são mostrados, e desafios, lançados. Dessa maneira, conseguimos crescer, alterar o presente e idealizar o futuro de forma consciente, contribuindo para que outros se emancipem, tanto como nós, num processo de mútuas realizações.

Ao considerar essa posição, a pesquisa/formação mostrou a importância de valorizar a experiência da professora participante, por meio da problematização e reflexão sobre as representações sociais negativas que ela fazia de si própria e da prática de leitura e avaliação (calcadas no senso comum). Importa destacar que, em nenhum momento, houve a tentativa de impor novos modelos de enquadramento, o que incorreria em um praticismo em que a teoria ocupa um lugar secundário, ou nenhum, na construção e na análise da prática, nem, por outro lado, um foco excessivo na “transmissão” de teorias que ignoram a prática ou dela se isolam (MAGALHÃES, 2002, p. 62).

No que se refere às limitações, há algo afirmado por Sobral que levou a pesquisadora/formadora a pensar em como superá-las, não só em termos acadêmicos em geral, como também na prática de professora e formadora. Segundo o autor (SOBRAL, 2005, p. 116):

Assim, se a natureza do objeto revela as fragilidades da teoria ou do método, sua incapacidade de dar conta desse objeto, é ético o pesquisador que se empenha em promover, se necessário, revisões da teoria, ou que a abandona caso ela já não sirva a esse objeto, bem como aquele que recorre

a exteriores teóricos que o possam ajudar a dar conta (e dar contas) do objeto.

O percurso do trabalho de formação e de pesquisa levou a pesquisadora/formadora, seguindo essa sugestão do autor, a alterar seus objetivos, fundados naturalmente no que pensava ser as necessidades da professora e recorrer a “exteriores teóricos” que lhe permitissem dar continuidade ao trabalho e à pesquisa, além de promover pequenas revisões das teorias usadas com base nas necessidades da prática concreta em que se encontrava – e isso levou-a a ver suas perspectivas com outros olhos, a atualizar (isto é, rever a partir de uma reflexão crítica) suas representações.

7 Considerações finais

Em seus limites de tempo e de condições, considerando, ainda, o ponto de vista da prática da professora, o questionamento sobre a produtividade de sua prática e de sua mudança, e sobre a perspectiva da formadora/pesquisadora, considerados em um trabalho de formação que, embora se diga colaborativo, foi bem-sucedido, corre o risco de cair em duas armadilhas: a “tirania da prática”, atitude que despreza o saber teórico e, por isso, não reflete, de fato, sobre a prática, não podendo, portanto, superá-la, e a “tirania da teoria”, que despreza o saber prático e, por isso, não o vê, de fato, criticamente, não podendo, por isso, superar as limitações da teoria para a mudança da prática e o aprimoramento da teoria.

Assim, a criação conjunta de condições de reflexão coletiva, que questiona a prática do profissional em formação, e a visão teórica do formador propiciaram à professora colaboradora a oportu-

nidade de, pelo menos, debruçar-se criticamente sobre a historicidade que sempre sustentou e perpetuou representações educativas conservadoras e de verificar que há outras opções de trabalho além das dadas pelo complexo contexto educacional. Do mesmo modo, propiciou à formadora uma autocrítica sobre suas próprias convicções e seu aparato teórico, que também têm uma historicidade, em vez de serem simplesmente dados e legitimados de uma vez por todas. Isso criou um espaço de reflexão e de prática crítico e transformador, um trabalho de formação mais rico e produtivo do que os tradicionais – que adotam, em vez de adaptar, “soluções”, nos termos sociais e históricos da situação em que se processam.

A saída do impasse apontado no início deste artigo entre a “tirania da prática” e “da teoria” encontra-se, a nosso ver, como buscamos demonstrar recorrendo ao relato de caso, em “ter como base o objeto da ação de ensino/formação”, a situação concreta do aluno/profissional em formação, “em vez de partir das soluções que o professor/formador julga existirem”, para então “identificar necessidades e recursos para atendê-las”. Isso pressupõe estar disposto, desde o começo, a integrar teoria e prática, ou ver o mundo com os olhos do outro. Não que algum professor/formador (ou qualquer outra pessoa) possa simplesmente ver a realidade do aluno/profissional em formação (de outras pessoas) com os olhos deles; propomos que os “interagentes” do processo criem para si uma posição exotópica (uma posição de fronteira), de caráter coletivo, em que os olhos do aluno/profissional em formação e os do professor/formador se combinem para reunir o objeto, os recursos e os objetivos de seu contato numa real interação sujeito-sujeito e sujeitos-objeto. Isso supõe, da parte do formador, a aceitação concreta da idéia de que só nos tornamos eus no contato

com outros eus e de que cada eu, em sua especificidade, dá sua contribuição à produção do sentido, à autotransformação de todos e, em última análise, à mudança da sociedade (nos espaços da “micropolítica” foucaultiana).

Trata-se de uma atitude ética inescapável para todos quantos desejem formar pessoas em vez de tentar “transmitir” saberes: partir das necessidades percebidas pelo aluno/profissional em formação em seu contato com sua realidade e com o professor/formador, e não de soluções pré-concebidas pelo professor/formador. Isso impõe ao professor/formador e ao aluno/profissional em formação a necessidade de um afastamento de suas respectivas posições para “inter-agir”, “dia-logar”, e “co-constituir”, de maneira eticamente aceitável, isto é, uma atitude capaz de reconhecer que as respostas só virão quando se souber quais são, de fato, as perguntas!

Assim como numa pesquisa a refutação das hipóteses de que se partiu, também é um resultado legítimo desta pesquisa descobrir que não há respostas prontas e que, por isso, buscar novas respostas é um resultado legítimo do trabalho de ensino/formação e, mais do que isso, o único ponto de partida produtivo (cf., para uma concepção bakhtiniana de ética em ciências humanas, cf. SOBRAL, 2005) para um real processo reflexivo/transformador dialógico. Logo, pode-se legitimamente dizer que a pesquisa procurou valorizar a experiência da professora participante, por meio de problematização e reflexão das representações negativas sobre si própria, da prática de leitura, da avaliação (calcadas no senso comum) e da discussão de teóricos e praticantes da formação.

Essa atitude ética – de que o constante autoquestionamento do formador/professor é um dos principais requisitos – permite que “soluções concretas”, isto é, calcadas na realidade, por assim

dizer, se “proponham”, em vez de se tentar pura e simplesmente aplicar saberes vindos de um lugar a outro lugar. Não se pode ignorar que o mundo dado é, desde o começo, objeto de uma construção social e histórica que determina seus sentidos possíveis, e que a realidade não é algo conhecido desde o começo, mas um objeto humano em permanente construção e, portanto, suscetível de mudança. As representações do senso comum raramente são marcadas pelo bom senso, pois o que está demasiado próximo é tão invisível quanto o que está longe demais. Do mesmo modo, as teorias não são objetos aplicáveis integralmente a toda e qualquer realidade; nascidas de uma realidade concreta, elas requerem uma permanente reformulação, adaptação e revisão.

Em suma, não é porque o aluno/profissional em formação pode não dispor de certos recursos teóricos que ele seria inferior (a tirania da teoria), do mesmo modo como não é inferior o professor/formador por não ter ciência de um “saber prático” que o aluno/profissional em formação detém (a tirania da prática). Importa o fato dialógico de que um dos pares só é professor/formador porque o outro é aluno/profissional em formação; sua interação os constitui como sujeitos realizando certos papéis e é constituída pela maneira como cada um deles realiza esses papéis. O trabalho de formação só é uma real co-construção do conhecimento quando o caráter essencialmente dialógico da relação entre teoria e prática e entre seres humanos, seja qual for papel específico que ocupem numa dada interação, é a base de todos os atos praticados pelo participante. Cabe ao par teoricamente mais apto reconhecer a legitimidade do par praticamente mais apto para que o objetivo comum de co-construção do conhecimento e de alteração mútua das representações e das práticas dos pares seja, de fato, alcançado, ainda que, como em tudo o que é humano, parcialmente.

For a dialogical training process for teachers: reflections from a case study

When subjects such as teaching/learning and teacher's training are analyzed, it is common, nowadays, to talk about the co-construction of knowledge, dialogue, interaction and ethics. However, in many practical situations, "co-construction" is a way of trainer-teachers not accepting their responsibility in the process – for example, in the false option of "learning how to learn", a by-product of the neoliberal school, that aims to "shape" students as they were products and to reduce teachers' function into neutral presenters of alternatives not appreciated. Thus, it is adapted an imposed way of knowing as the only possibility, or it is argued the idea of the trainer-teachers as wise people whose knowledge is only assimilated by the "trainees".

Key words: Bakhtin. Co-construction. Dialogue. Interaction. Teachers' training.

Nota

- 1 Entendemos por "representações" ou "representações sociais", nos termos de Lane (1993, p. 59), que parte de Moscovici, Durkheim e Jodelet, como o conjunto de valores, de formas ideológicas e de contradições, "[...] aspectos fundamentais para a compreensão do comportamento social [...]", manifestos na maneira como os sujeitos concebem e descrevem o mundo vivido.

Referências

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, v. 30, n. 3, p. 473-495, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, S. M.; LESSA, A. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Org.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

GARCIA, M. *A formação contínua de professores no HTPC: alternativas entre as concepções instrumental e crítica*. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. (Org.) *O conhecimento no cotidiano*. As representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LEMOS, V. *Leitura de texto publicitário: a ação reflexiva e crítica do professor*. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LIBERALI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

_____. O papel do multiplicador. In: CELANI, M. A. Alba (Org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

MAGALHÃES, M. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

_____. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. v. 1, p. 59-86.

MAYBIN, J.; MOSS, G. Talk about texts: reading as a social event. *Journal of Research in Reading*, v. 2, p. 138-47, 1993.

O' CONNOR, M. C.; MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussions. In: HICKS, D. (Ed.). *Discourse, Learning and Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.

PERALTA, S. S. *As representações sociais de uma professora sobre si mesma, sobre leitura e avaliação num trabalho de formação docente*. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ROJO, R. *A concepção do leitor e produtor de textos nos PCNs: "Ler é melhor que estudar"*. Conferência no Simpósio Leitura e Escrita na Formação de Professores, na Faculdade de Educação da UFJF, set. 1999.

SATO, L. A representação social do trabalho penoso. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SAUL, A. M. *Para mudar a prática de avaliação do processo ensino-aprendizagem*. In: ALVES SILVA, M. A. V. B. C. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. 1. ed. v.1, p. 10-22, 1999.

SCHÖN, D. A. *Educando profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SOBRAL, A. U. Ético e estético. Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 103-121.

_____. *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase "parasitária" de uma vertente do gênero de auto-ajuda*. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2000.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZANOTTO, M. S. *A leitura como evento social para um enfoque humanístico do ensino de línguas*. Texto apresentado em Recife no 19º Congresso FIPLV. Recife: UFPE, 1997.

_____. *A multiplicidade de leituras em sala de aula: mapeando a indeterminação metafórica*. Projeto Integrado aprovado pelo CNPq para o período de 03/2006 a 02/2009, 2005.

recebido em ago. 2009 / aprovado em set. 2009

Para referenciar este texto:

PERALTA, S. S.; SOBRAL, A. Para uma formação dialógica do professor: reflexões a partir de um estudo de caso. *Dialogia*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 55-66, 2009.