



Revista Brasileira de Pesquisa em
Educação em Ciências

ISSN: 1806-5104

rbpec@ufmg.br

Associação Brasileira de Pesquisa em
Educação em Ciências
Brasil

Pacca, Jesuína L. A.; Scarinci, Anne L.
Professores e formadores na Formação Continuada (atores e diretores na construção de
um personagem)
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, vol. 12, núm. 1, enero-abril,
2012, pp. 161-179
Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571666027008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Professores e formadores na Formação Continuada (atores e diretores na construção de um personagem)

Teachers and teacher educators in Continuous Formation (actors and directors in the construction of a character)

Jesuína L. A. Pacca

Instituto de Física
Universidade de São Paulo (USP)
jepacca@if.usp.br

Anne L. Scarinci

Instituto de Física - IF
Universidade de São Paulo (USP)
anne@if.usp.br

Resumo

Nossa realidade mostra que o resultado do investimento na Formação Continuada de Professores não tem sido satisfatório; o professor continua sem condições de avançar por conta própria e melhorar a sua prática, pesquisar acervos de material didático e enfrentar questões vividas no cotidiano. Nesse ambiente o professor não tem conseguido efetivamente aprender, sendo capaz de incluir novidades no seu planejamento e levá-las para a sala de aula. Esse cenário, em que as práticas de sala de aula são tão paradigmaticamente diferentes dos discursos sobre o ensino e a aprendizagem, sugere que os programas de Formação Continuada trabalhem com problemas próprios do professor, autenticamente gerados por ele, para tornar possível uma transposição para a sala de aula. Este trabalho procura fazer uma analogia entre a formação continuada e a construção de personagens no teatro e sugere que nessa construção a pessoa plena do professor e sua atuação profissional sejam consideradas.

Palavras chave: Formação continuada; professor-ator; desenvolvimento profissional; formação de professores.

Abstract

Our reality shows that the results of investment in teachers' Continuous Formation have not been satisfactory; the teacher remains without conditions to move forward by himself, improve his practice, research collections of didactic materials and deal with questions experienced in the daily life. In the present condition, the teacher has not effectively been able to learn, include new ideas in his planning or to take them to the classroom. This scenery, where classroom practices are so paradigmatically different from the discourses on teaching and learning, suggests that continuous formation programs work with the particular problems of the teacher, authentically generated by himself, so that transposition to class becomes possible. This work seeks to make an analogy between the continuous formation and the construction of characters in the theater and suggests that, in this process, the teacher be considered a whole person in the professional development.

Key words: Professor-actor; professional development, formation of teachers.

Introdução

Em todas as profissões, a formação continuada não deve ser vista como excepcional; ela tem a função de atualizar os conhecimentos e dar continuidade ao aprimoramento profissional. E não é diferente para os profissionais da educação - a continuidade da formação é obrigatória.

Uma profissão associa-se à ideia de um especialista e do seu instrumento de trabalho com que ele opera na sua prática. Um professor graduado e atuante na escola já é um profissional, pois tem seus esquemas de ação, suas estratégias, seus instrumentos, mesmo que se possa considerar sua atuação inadequada. A formação continuada para esse profissional deveria ser capaz de aprimorar sua atuação, valendo-se para tanto de novidades originadas nas investigações sobre o ensino e a aprendizagem, bem como dos conteúdos novos que o desenvolvimento científico continua produzindo.

Sabemos que o professor sai hoje do curso de licenciatura, às vezes com todos os instrumentos teóricos sobre o que deve ensinar e o que é a aprendizagem, mas sem as condições necessárias para utilizá-los e atuar de forma segura e competente para enfrentar a realidade da sala de aula, onde os problemas extrapolam os conteúdos dos manuais estudados na formação regular. Neste contexto, a vivência da situação mostra para o profissional um campo desconhecido e desafiador que poderá, ao mesmo tempo, ser tomado pelo formador como uma fonte importante de conhecimento prático e específico, mas que nem sempre é bem aproveitado. Então a continuidade é obrigatória também neste outro sentido – de complementar o que ele sabe, preenchendo algumas lacunas só reveladas no campo da realidade em que passa a atuar.

Que cenário de atuação profissional é esse, com tal ambiguidade e descolamento da formação inicial regular, e como ele pode ser referência para programas de formação continuada que possam dar sentido a uma continuidade efetiva do desenvolvimento profissional?

A formação continuada para professores tem se realizado sobretudo através de programas e cursos, muitos deles promovidos por instituições de educação superior ou pelas Diretorias de Ensino ligadas à Secretaria de Educação. A realidade tem mostrado que o resultado desse investimento não é satisfatório; o professor continua sem poder avançar por conta própria em busca das informações necessárias para sua profissão, acessando leituras, participando e aproveitando de congressos, discutindo os problemas de ensino com seus pares, buscando materiais didáticos em eventuais acervos, com a competência para envolver-se com as questões que ele vive no cotidiano da sala de aula. Essa competência seria natural, em parte, se o professor já tivesse uma boa formação inicial. Mas, diante do cenário apresentado, o aprimoramento dos professores já formados e em serviço é essencial para que ele entenda com mais propriedade o que é e como ensinar, o que é aprender e como se aprende, bem como para que compreenda apropriadamente a disciplina que apresenta para seus alunos, além dos problemas educacionais mais gerais que deve enfrentar.

O professor que sente as dificuldades ao encontrar a realidade da sala de aula, ao procurar um programa ou um curso para melhorar suas aulas, espera, em última análise, encontrar receitas de estratégias ou atividades para aplicar na sala de aula; em geral, com isso, ele pretende aprender a ensinar os conteúdos -que muitas vezes ele também não domina bem- e a controlar a disciplina dos alunos; ou seja, ele procura formas de enfrentar a sala de aula com menos sofrimento e, é claro, conseguir que os alunos aprendam e também fiquem satisfeitos.

Entretanto, sabemos que para atingir esses objetivos é preciso percorrer um caminho longo a partir de uma formação inicial muitas vezes também incipiente. Um programa de formação continuada que quer atender a essas necessidades deve se organizar para prover algo que proporcione esse conforto e satisfação ao professor – manejar bem as situações de sala de aula no cotidiano e conseguir o aprendizado dos alunos. Mas isso representa um processo de transformação das concepções de formadores e professores sobre a função do professor e o processo de construção do conhecimento. O que temos notado, como formadores em programas de longa duração é que o professor é capaz de chegar bem próximo dessas competências explicitadas, e que alguns descobrem até outros prazeres, outras motivações para exercer sua profissão, com sua participação em um programa de aperfeiçoamento ou de formação continuada. Como podemos entender o resultado de um processo de formação continuada pelo qual passa o professor e como isso pode ocorrer?

O professor percebe que faz bem para ele estar entre colegas, discutindo encaminhamentos para os problemas que são variadíssimos, de todas as naturezas possíveis, desde o problema com a direção da escola, com os pais, a dificuldade para dar aula, a indisciplina dos alunos, a violência que está dentro da sala de aula, adolescentes com drogas, álcool, com problemas familiares. Percebemos que muitos professores participando de cursos de aperfeiçoamento da sua profissão buscam também um espaço onde possam tratar de problemas reais, que são os problemas “de verdade” que eles encontram no seu cotidiano. A escola poucas vezes consegue proporcionar esse espaço de discussão ou troca de ideias. Então, um lugar onde professores possam se reunir e conversar sobre aqueles problemas

que os afligem pode ser atraente; mais ainda a possibilidade de discutir as suas aulas de fato – “como é que eu vou trabalhar essa questão?” ou “como poderia rever essa atividade?” Os programas de formação conseguiriam abrir esse espaço? Acreditamos que sim, que é possível.

Enquanto para os professores é importante falar do que os aflige, ouvir os outros, ter sugestões, perceber como se inserem nesse contexto maior da educação, o formador pode também aproveitar esses momentos – em que um problema significativo surge e necessita solução – para avançar no aprofundamento das questões sobre o papel do professor, o limite da sua atuação e em que medida ele pode, dentro da sala de aula, colaborar para resolver esses problemas que parecem estar fora do contexto limitado de uma aula.

Cenário da formação continuada

Grande parte dos programas e cursos de formação continuada tem uma estrutura em que o formador leva tudo organizado e definitivo; ele define o material, o conteúdo e um conjunto de experimentos, faz esse “pacote” que é um planejamento fechado e reúne os professores para “recebê-lo”.

Os professores trazem seus problemas na forma de lamentações e descrença na sociedade com que interagem e no ensino que praticam. Os formadores, ignorando esse discurso, trazem seus “pacotes” que tratam de outros problemas que eles próprios julgam importantes. Os “pacotes” dos cursos e oficinas são certamente válidos e também têm sua função, mas um professor nesse ambiente não vê seus problemas mais imediatos serem tratados; ele não tem conseguido efetivamente aprender e ser capaz de incluir aquele conteúdo recebido no seu planejamento e levar para a sala de aula. É o que mostram os resultados das pesquisas sobre as mudanças do professor na sala de aula.

O cenário é tal que apresenta um formador que já tem sua concepção, nem sempre consciente ou explícita, do que é formar professores, e planeja um curso com o objetivo de apresentar os conteúdos que ele preparou, demonstrar os experimentos ou outras estratégias específicas de ensino, dentro das suas formas de condução de uma aula e de uma concepção de ensino e aprendizagem que não necessariamente é compartilhada ou percebida pelos professores.

Mas o cenário pode ser outro, apresentando um formador com uma perspectiva de ouvir o professor; ele não leva um planejamento fechado – o que não quer dizer que ele não tenha um objetivo muito claro e definido, apenas que o objetivo é de outra natureza – propiciando então o espaço para identificação de problemas, para reflexão sobre questões que o professor traz, para aprofundamento das questões pertinentes ao ensino e ao aprendizado. O papel do formador nesse outro cenário é mais o de abrir espaços – porque o professor já tem os problemas – para organizar esses problemas reais e transformá-los em questões operacionais para serem tratadas adequadamente.

Quando o formador leva um conteúdo fechado dentro de um planejamento pronto, ele está resolvendo um problema que é fundamentalmente dele mesmo; ele

entende que aquilo é importante e propõe aulas usando aquele conhecimento; provavelmente vai fazer isso muito bem porque vai usar os seus esquemas próprios, as suas ferramentas. Porém, para o professor, aquilo pode ser importante ou não, fazer sentido ou não, vir ao encontro de suas questões ou não, encaixar-se na sua forma de ensinar e no seu planejamento, ou não...

Se as concepções que embasam as atividades propostas não são compartilhadas, o professor não consegue inserir tais conteúdos e experimentos em seus planos de aula, pois não consegue fazer o encaixe, o ajuste às sequências planejadas para conduzir à aprendizagem. Por isso, o que o formador vai transferir daquele conhecimento e o uso que o professor vai fazer daqueles conteúdos e estratégias é duvidoso e incerto. Para o professor pode não ser significativo, pois não veio como resposta a uma demanda dele, não se ajustando então ao seu planejamento real.

Assim, por exemplo, um professor da universidade, entusiasmado com a física que ele sabe, pode pensar ... eu tenho um curso sobre ótica quântica para oferecer aos professores; os professores frequentam o curso, querem saber o que é a 'ótica quântica', interessam-se. Mesmo supondo que aprendam alguma coisa, não serão capazes de levar aquilo para a sala de aula na forma de conteúdo físico com significado para o aluno e contribuir para a aprendizagem. Essa é a questão.

Dado este cenário que temos, onde as práticas de sala de aula são tão paradigmaticamente diferentes dos discursos sobre o ensino e a aprendizagem, ou em que a teoria é tão diversa da prática, se o programa não tratar dos problemas que sejam próprios do professor, autenticamente gerados por ele, será difícil fazer uma transposição para a sala de aula real, daquilo que ele está presenciando no curso de formação.

O objetivo deste trabalho é mostrar que uma formação continuada capaz de levar a uma mudança na prática pedagógica deveria preocupar-se em compreender a origem dos problemas e das necessidades reveladas/relatadas pelos professores; uma escuta qualificada permitiria conduzir uma discussão dentro do grupo com os pares, levando-os à análise do conteúdo exposto e à identificação objetiva e operacional do problema. Acreditamos que com este procedimento o professor poderá experimentar uma situação de aprendizagem passível de ser transposta para suas aulas.

Feita esta introdução, propomos caracterizar um cenário como num palco em que os professores em formação são os atores e o formador é o diretor; para tratar o problema, buscamos apoio no que pode ocorrer no teatro ou no cinema, em que um diretor pretende transformar atores em personagens. Nossa referência aqui é o cineasta português Manoel de Oliveira (2005).

Prelúdio

Respeito imensamente as qualidades dos atores, porque o ator dá ao personagem sua voz, seu corpo, sua interpretação, seus gestos, suas atitudes, é tudo dele. (OLIVEIRA, 2005)

Trataremos de um programa que se realiza há cerca de dez anos no Instituto de Física da USP (Projeto FAPESP para Melhoria do Ensino Público). Os resultados de programas anteriores e semelhantes também apoiados pela CAPES têm sido publicados mostrando suas características e o que aprendemos sobre a formação continuada de professores (VILLANI; PACCA, 1996; PACCA; VILLANI, 2000); na forma como o programa se apresenta hoje, temos os artigos de Pacca e Scarinci (2010) e a tese de doutorado de Scarinci (2010), orientada pela coordenadora do programa.

Os episódios descritos aqui são excertos de seções de trabalho com os professores, que foram gravadas em áudio; constituem diálogos entre o formador (F) e os professores em formação (PAT, VIC, RUT, PRI...). Esses episódios foram nomeados por atos numa referência à organização de uma peça teatral, em que os personagens são construídos por diretor e atores.

Primeiro Ato (os problemas são revelados)

PAT – Então a princípio eu entreguei os ímãs e perguntei o que eles acham que poderia ser feito pra achar o norte e o sul de um ímã. A idéia inicial deles era, ‘ah, os lados que se repelem devem ser o sul, e os que se atraem devem ser o norte.’ E aí eu virei e falei, ‘ué, mas... atrai dos dois lados, repele dos dois lados...’ Aí eles...

F – Qual era a dúvida deles? Qual era a concepção deles?

PAT – Eles achavam que o Sul com Sul repele. Até aí tudo bem, mas eles achavam que só o sul repelia. E o norte só atrai. Eles achavam que os que atraem eram o norte.

F – E como é que você interpreta isso? De eles acharem que o Sul com Sul repele e o Norte com Norte atrai?

PAT – Então, eu acho que eles não pensaram em dois pólos... porque não tem muito sentido isso. Se fosse Sul com Sul que só repele não teria... não tem o menor sentido... [risos]

F – Não tem sentido pra você, que sabe a resposta. Mas, e pra eles, tem sentido?

PAT – É, eu não pesquisei. Eu só tentei contradizer isso.

F – Pois é. Mas aí é aquela história – você vai contradizer como?

PAT – Eu estava... na verdade eu estava ansiosa que eles falassem da bússola. Eles não falaram!

VIC – Mas não tinha bússola. Você só deu ímãs...

PAT – Tinha bússola! Só que estava na [minha] mesa. Eu não falei da bússola. Mas eles tinham feito a bússola no semestre passado.

VIC – Eles não ligaram uma coisa com a outra.

PAT – Não.

F – E aí você não ficou triste?

PAT – Fiquei. Fiquei meio decepcionada.

Queremos formar um professor de modo que ele possa fazer uma transposição para a sala de aula daquilo que estamos trabalhando com ele – não só das caixinhas prontas, mas da própria estratégia de interação e do processo que leva à aprendizagem. Porém, se vamos com a ideia de que levar um pacotinho é suficiente, o que está “passando” para o professor é muito pouco e pobre de conteúdo pedagógico. Nessa situação o formador vai lá e fala, explica, demonstra... e o professor? ... Na expectativa otimista do formador, o professor, sujeito a esses procedimentos, acabaria por transferi-los para suas aulas.

Quando e como é que o professor vai interagir, discutir, refletir sobre o que faz? Se o assunto não for gerado por ele, por uma necessidade dele, com que conhecimento ele vai refletir sobre aquilo? Não há polêmica, não é gerada discussão, não existe conflito.

Se o objetivo é a construção de uma prática docente adequada e bem sucedida ou a transformação de uma concepção de ensino exibida pelos professores, a função do formador é abrir espaço para o professor atuar; afinal, a prática será a dele. O formador deve ajudá-lo a resolver os problemas que o professor traz, dentro de uma atuação docente que o professor é capaz de produzir.

Estamos assim nos referindo à questão recorrente que incomoda os pesquisadores - “as pesquisas em ensino estão trazendo resultados, que estão sendo divulgados aos professores através de cursos, minicursos... mas não chegam à sala de aula”. Os formadores têm um grande sonho e estão decepcionados, porque os resultados da sua ação não se concretizam, não se aplicam. Se é assim, está faltando algo, que eles não estão sabendo fazer... (assim como os professores também não!)

Os professores também querem melhorar sua atuação e mostram-se em geral dispostos a frequentar os cursos, pelo menos inicialmente. O problema que se segue parece estar bem caracterizado como uma distância entre a teoria e a prática. E as ações dos formadores não estariam favorecendo a transformação da ação dos professores.

O formador que propõe ouvir o professor, compreender o que ele diz e onde reside o problema deve contar com sua experiência e conhecimento do conteúdo da disciplina, dispor de um acervo de experimentos e outros recursos didáticos de situações específicas da fenomenologia, além de uma boa base teórica, também relacionada à prática docente, dentro da concepção de ensino que adota. Para este trabalho adotamos fundamentos construtivistas que encontramos nas obras de autores como Paulo Freire (1996), Vigotsky (1989) e Gaston Bachelard (1984).

Sobre os saberes necessários à formação docente, numa perspectiva que qualifica de progressista, Freire (1996) afirma: Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. Assim, o professor deve estar aberto às perguntas dos alunos para exercer a tarefa de ensinar. Também em Vigotsky (1989, p.90) encontramos fundamentação para o trabalho do professor dentro dessa tarefa de ensinar construtivamente; a ideia de que as questões que são apresentadas pelo professor aos seus alunos não devem estar muito além do alcance das habilidades intelectuais, porque isto significa a tentativa de eliminar a influência da experiência e de conhecimentos prévios.

Bachelard (1984, p.87) referindo-se à construção do conhecimento e ao estabelecimento da ciência, sempre em evolução, expressa assim a sua ideia: A razão não deve sobrevalorizar uma experiência imediata; deve pelo contrário, por-se em equilíbrio com a experiência mais ricamente estruturada. Em todas as circunstâncias, o imediato deve ceder ao construído.

Esses autores trabalham com a concepção construtivista da produção do conhecimento da ciência, colocando foco no sujeito que aprende, nos procedimentos adequados para a aprendizagem e para o ensino bem como no valor da experiência pessoal e dos conhecimentos prévios – elementos fundamentais dentro dessa concepção.

Interlúdio

O programa de formação continuada tratado aqui, até 2007 chamava-se “Eletromagnetismo no ensino médio: barreiras conceituais e estratégias de ensino”; hoje se chama “Acervo pedagógico on-line para o ensino de Física: atividades problematizadoras para a sala de aula e a contextualização no Planejamento Pedagógico”. Isto significa uma mudança no conteúdo desenvolvido e produzido no programa sem, no entanto, mudar a concepção de formação do profissional que o capacitará a exercer sua profissão com autonomia e consciência da sua função no processo de ensino-aprendizagem, bem como conhecimento das bases que podem sustentar seu trabalho na sala de aula.

Os professores reúnem-se com a equipe formadora (a coordenadora do programa e 2 pós graduandos pesquisadores, dentro do que podemos chamar de laboratório de pesquisa sobre formação continuada) uma vez por semana, durante seis horas (uma tarde inteira). Nos outros dias, além de lecionarem, eles estudam e produzem relatos e textos sobre suas observações, e investigações com seus alunos e sobre o conteúdo físico que o programa está focalizando.

Alguns professores já estão no quarto ano de trabalho, outros há mais de oito anos e outros são novatos no programa. Todos trabalham juntos, sem distinções. Os novatos permanecem “novatos” por pouco tempo, pois logo compreendem o esquema de trabalho e se inserem nele. Dentro da forma de trabalho do grupo, a heterogeneidade sempre existe e não constitui problema; ao contrário, ela é salutar; as competências são individuais e os aprendizados também, mas a interação entre todos também sempre existe, apesar de – ou mesmo justamente por causa de – serem diferentes.

A primeira tarefa que eles recebem, no início das atividades do programa, é fazer um planejamento para ensinar um tema em física (em 2007 trabalhamos com eletromagnetismo e em 2008 com óptica física) para os seus alunos nas suas escolas. Para que isso se faça possível, é estabelecida uma condição: o professor deve ter pelo menos uma turma onde vai ensinar o conteúdo de física com o qual o programa vai trabalhar naquele ano; assim, é fixado um elemento para um contexto comum – o conteúdo a ser ensinado. E os trabalhos do programa de formação ocorrerão paralelamente aos da sala de aula. O contexto comum seria o espaço escolar público e o conteúdo a ensinar, as aulas para o ensino médio. Esse contexto assim caracterizado

reproduz-se no ambiente de trabalho do grupo e esse é o palco, onde a peça se apresentará, onde os personagens se constituirão.

A segunda tarefa é colocar questões aos professores sobre o primeiro planejamento que eles apresentam (sobre o script e a interpretação dada pelo professor). Geralmente, para um professor novato, o planejamento assemelha-se muito ao índice de um livro. As questões conduzidas pelo formador convidam o professor a refletir e discutir essa sequência com o grupo, revelando a intenção do ator em representar um personagem da peça – sua atuação como professor na sala de aula:

O que você quer com esse item do planejamento? O que você quer que aconteça quando falar sobre esse item? Onde você espera que o seu aluno chegue ao fim dessa sequência?

As respostas são imprevistas mas o professor quer que os alunos aprendam e vai expressar isso de algum modo. Após discussão em que eles participam com as experiências particulares, aprofundam-se as questões:

Como é que você vai saber que eles aprenderam? E o que eles já sabiam?

Segundo Ato (os problemas são interpretados)

F – Você está dizendo, ‘é importante perceber o que está acontecendo com as placas mergulhadas na solução e ligadas através do fio e pilha’. Então eu perguntaria, por que é importante perceber? E ainda, é importante para quem perceber?

RUT – O aluno perceber, porque é a única coisa que dá pra perceber visualmente... pra ver que está tendo uma reação ali.

F – E por que é importante o aluno ver que está tendo uma reação?

PRI – Ahn... porque você quer que ele pense na parte microscópica ali, no subatômico...

Durante a interação e o questionamento das atividades planejadas, o formador estimula o professor a refletir sobre a situação e trazer alguma dúvida. A dúvida constitui uma interação necessária – porque para resolvê-la, o professor precisará perguntar ao seu aluno o que ele aprendeu, o que ele de fato percebeu, o que ele sabe, ou, se ele já sabe, como é que ele sabe – então o professor começa a prestar atenção ao pensamento e à aprendizagem do aluno conforme as atividades que ele realiza e as respostas que encontra (comentários, estranhamentos, dificuldades, ...).

No decorrer das discussões, um professor, voltando de uma aula, relatou: “eu fiquei ouvindo os meus alunos, eu fiz uma discussão com a classe toda, e eles falam...[isso], pensam...[aquilo]...”

No trabalho deste grupo o formador continuamente recebe as tarefas que foram designadas aos professores e seus relatos de aula que são expostos para todos, procurando rapidamente dar algum *feedback*. Esse *feedback* parece ser muito importante, porque o professor, ao mesmo tempo, está pensando na sala de aula, e precisa de uma devolutiva que lhe permita interpretar o que aconteceu e, se necessário, redirecionar seus planos para a aula seguinte. Nos exemplos acima

percebe-se que aparece o professor dando a voz ao aprendiz e partindo dela para continuar, criando aí possibilidades para a construção do conhecimento (Freire, 1996).

MEG – Só que na hora que eu falei, ‘ó, vocês têm esse material aí, e com ele vocês vão montar um circuito, no qual uma das lâmpadas acenda e a outra não’. E daí eles começaram a falar assim, ‘Como é que a gente vai por uma lâmpada que acende, outra que não acende, a gente não sabe montar isso aqui.’ ...Eu achei que eles iam entender a tarefa, mas isso foi geral na classe. Então depois, analisando a tarefa, eu achei o seguinte, que quando eu planejei a tarefa, eu já tinha claro na minha cabeça que a lâmpada tinha que estar em curto-circuito, então eu planejei com um pré-conhecimento que eu tinha. Eu já sabia. Mas os alunos não sabiam o que tinha ali na lâmpada...

PAT – eles já tinham feito uma atividade de acender uma lâmpada só?

MEG – Não.

AND – Ah, mas então você deu uma tarefa difícil! (...)

F – O que ela tá falando de importante, que é – qual era a expectativa dela. Isso é importante, a gente precisa estar atento, quer dizer, eu já estou sabendo da história. Os meus alunos... não sabem.

MEG – então, hoje eu tava pensando o seguinte, que quando a gente vai planejar, a gente já coloca muito daquilo que a gente já sabe e que já acha que aquilo vai acontecer. Que os alunos vão pensar exatamente naquilo que você quer que eles pensem.

F – O único problema é que é inconsciente, né, MEG?

MEG – É inconsciente.

RUT – Mas qual que era o objetivo?

MEG – O meu objetivo era exatamente esse, que eles pensassem no filamento da lâmpada.

F – Então, deixa eu fazer um comentário. Eu acho que a MEG falou uma porção de coisas aí importantes. Dentro do objetivo, a tarefa é significativa. Agora, os comentários que a gente tende a fazer, ‘não, mas essa tarefa é muito difícil’ – todas as tarefas que pretendem ensinar alguma coisa têm que ser difíceis. Difíceis, na medida em que elas vão tocar em alguma coisa que o sujeito não sabe e vai aprender. O que é dar uma tarefa fácil? É uma que ele tenha a resposta? E que ele já sabe como é que funciona? E o que ele vai aprender? Quando ela diz que eles não entenderam, foi porque eles não têm elementos pra dar aquela resposta. Então a gente tem que, a partir de uma tarefa que é difícil, saber destrinchar analiticamente, separar em partes e ir colocando tarefas intermediárias...

A “tarefa é difícil” porque está longe das habilidades intelectuais (VIGOTSKY, 1989) e o formador vai explicitar esse fato. Os professores registram seus planejamentos e replanejamentos, seus relatos de aula e suas observações de seus alunos. O esforço de registrar algo que os outros participantes (seus pares) vão ler é uma tarefa importante, porque já constitui uma oportunidade de reflexão, como no relato de um professor:

Os alunos tiveram dificuldades para colocar o interruptor no circuito. Eles ignoravam os fios do interruptor e chegavam a ligar diretamente o jacaré de um dos fios na placa e o do outro no alfinete. (...)

Feito isto, eles diziam que a lâmpada não acendia, dando a entender que havia algo errado na ligação. E ficavam olhando o circuito sem tomar a iniciativa de apertar o interruptor. Tive que eu mesma apertá-lo e no momento em que a lâmpada acendeu pedi que dessem uma explicação para o fato.

Minha expectativa era a de que eles respondessem que neste momento o circuito se fechava e, portanto, a “energia” passava através do circuito acendendo a lâmpada.

Mas na verdade eles ficaram confusos e chegavam a dizer que o circuito estava aberto e por este motivo a lâmpada acendia...

E a pergunta do formador, sobre o relato que explicita uma concepção do aluno: “E você, o que é que fez?” O professor responde: “Eu não sabia o que fazer”; alguns até dizem: “o aluno me perguntou isso e eu não sabia o que era”. E aí o que você fez? “ah, eu ‘enrolei’, eu fui para a lousa...”.

O professor sabe se defender, ele já adquiriu essa habilidade importante que é saber dar continuidade a uma aula, mesmo quando surge uma situação que ele não sabe resolver do melhor modo. O formador procura explorar a dúvida: “O que os seus alunos falaram? O que significa isso?”.

A atenção na expressão do aprendiz é fundamental para seguir com o diálogo que seja significativo para ele. Nesse ponto, o programa consegue abrir espaço para discutir também o conteúdo de física. Alguns começam a abrir livros que são oferecidos e começam a pesquisar – a pesquisa é algo espontâneo, que surge a partir de uma necessidade gerada, de interpretar uma tal ocorrência e planejar a ação seguinte.

Terceiro Ato (a consciência do erro e o replanejar)

REB – ...Não ... é que, agora que eu entendi o que ela falou da rosca, eu tenho uma dúvida também. Ontem peguei o multímetro em casa, tirei as medidas, ... a gente tem tantas dúvidas, né, e aí – por exemplo, o circuito em série – eu montei o circuito em série e fui ver o brilho das lâmpadas. Uma ficou quase apagada. E a outra acesa, quer dizer, acontece isso também?

MEG – Ainda um aluno ficou intrigado com isso. Porque, no momento, eu não estava querendo discutir ligação em série, em paralelo; então, eu nem aproveitei o que ele disse, poderia ter dito assim, “é alguma coisa que tá passando aí, dividida entre as duas”, sei lá... Agora, quando eu fiz lá, com eles, eu fiquei também em dúvida nesse circuito... sobre o que estaria se passando.

No episódio, o professor parece tomar consciência do erro e procurar nova explicação. Uma das atividades realizadas com os professores no grupo foi o experimento da eletrólise. A eletrólise permite falar em cargas elétricas (elétrons, moléculas, íons) e no movimento dessas cargas, então aborda a parte da eletrostática e a parte da corrente que vai ser gerada no circuito. Eles realizaram esse experimento no grupo quando já

estavam imersos num contexto e num conteúdo e já tinham as perguntas que os alunos faziam, suas dúvidas e erros comuns.

O tema era eletricidade, mas apesar de alguns professores elaborarem seus planejamentos começando pela eletrostática, nos trabalhos dos encontros do grupo, foi feita uma opção pela eletrodinâmica, para não abrir muitos caminhos. As questões da eletrostática eram recuperadas em alguns momentos e envolvidas com o tema da corrente elétrica. Quando o conteúdo está bem dominado, torna-se fácil “misturar” os assuntos e relacionar esses dois conjuntos de fenômenos, desde que o objetivo mais fundamental seja aprender a pensar, raciocinar frente às observações e à questão a pesquisar.

Alguns professores, após realizar e discutir um experimento ou outra atividade, corajosamente decidem levá-la para a sala de aula, e modificam o planejamento de modo a incluir, por exemplo, o experimento da eletrólise. Outras vezes o formador incentiva um olhar crítico sobre o planejamento através de tarefas do tipo, “Do seu planejamento inicial, o que foi feito? Aonde os alunos chegaram? Quais foram as principais dificuldades encontradas? O que você modificaria?”

A preocupação em acompanhar o desenvolvimento do conhecimento está sempre presente: a reelaboração dos planejamentos, a partir de um critério que é o conhecimento do conteúdo e a interação efetiva com o aluno mantendo um diálogo inteligente que leva a pensar e a aprender, apelando para a experiência mais ricamente estruturada, numa referência a Bachelard (1984).

O formador não vai para a sala de aula fazer observações sobre as interações com os alunos. Quem fala da sala de aula é o professor, é ele quem traz as informações. Esse esquema é importante, porque o professor traz a visão dele e as questões que ele identifica; o formador não precisa convencê-lo a assumir um problema onde ele não vê problema algum.

Essa forma de trabalho, em que o professor que participa do programa está dando aulas daquele tema, potencializa o surgimento de muitas questões interessantes, especialmente porque o programa não fornece um planejamento pronto que os professores devem “aplicar” nas suas aulas; cada participante faz o seu planejamento e tem a responsabilidade de concretizá-lo com os seus alunos. Ou seja, o programa não retira do professor, e, pelo contrário, valoriza desde logo, a sua competência e responsabilidade primeira e fundamental, que é exigida para planejar suas aulas.

É claro que muitas vezes o professor “mete os pés pelas mãos” – de repente ele diz: 'sabe o que eu fiz? Eu não sabia o que fazer, eu peguei algumas páginas do livro e pus na lousa'. O papel do formador é o de conduzir a uma reflexão – e aí o que aconteceu? Pergunte para os seus alunos, para ver o que é que eles entenderam. E você? O que você entendeu disso?

O questionamento que o formador faz ao professor é centrado na situação concreta e particular do seu relato de aulas: o que é que ele fez, o que é que ele propôs, como é que ele saiu de uma enrascada. Parte-se da convicção de que o professor sabe resolver essas situações embaraçosas do cotidiano, porque é uma questão de sobrevivência. O programa de formação procura canalizar e “dar asas” às competências e ao talento que o professor já possui.

Os professores começam a ser críticos, a trabalhar e discutir os assuntos em equipe, a procurar leituras... abrem-se novas possibilidades para eles, o que é muito gratificante, tanto para os próprios como para a equipe formadora, que se entusiasma com a produção deles, com os planejamentos originais e consistentes, com a competência que demonstram e com os resultados de aprendizagem que trazem, deles e dos seus alunos.

Dessa forma, a participação no programa também proporciona uma outra importante ferramenta aos participantes, que é a troca que eles têm com o grupo, na interação com outros professores que estão resolvendo problemas de mesma natureza e passando por situações semelhantes. Esse ambiente é palco para uma interação de aprendizagem com características construtivistas que encontramos nos autores considerados.

Com o esquema adotado, esses comentários denotam que os professores estão adequando uma sequência de ensino, algo significativo do ponto de vista de conteúdo ou de formas de aprendizagem, com possibilidades de realizar em sala de aula. O formador estabelece algumas marcas e o professor executa a tarefa à medida que as marcas passam a fazer para ele algum sentido. O professor adquire elementos para aproveitar o que vem de fora e passa a ter critérios para julgar; ele fica mais exigente.

Os bastidores

REB – ...mas olha que legal. Eu acho importante falar isso. Eu tinha dado aula de circuito pra acender a lâmpadinha. E eu tava muito empolgada pra falar da lâmpada – falar, quer dizer, levar a lâmpada (eu nunca tinha feito isso!), desmontar a lâmpada; e deu pra ver mesmo o filamento, sabe, essas coisas que a gente vai descobrindo. E eu queria que eles descobrissem a questão do circuito fechado, porque é uma descoberta e tanto! Ai foi uma aula muito interessante, então eles gostaram, e teve sentido [para eles] esperar até a última aula. Eles saíram satisfeitos! Ah, daí eu falei, ó, gente, deu pra perceber a importância de ficar até a última aula? Então não dava pra realmente “adiantar” a aula, né... Eu já defini, não vou adiantar aula de maneira nenhuma. E eles estão muito empolgados... eu acho que todos nós. Nós estamos.

A equipe de formação ouve mais do que fala, de modo a permitir ao professor assumir uma postura ativa, de ser o agente que faz o relato, faz a observação, a reflexão e a análise. Em alguns momentos o formador diz, “fulano disse isso. Fez sentido? O que você acha?” Os próprios professores repensam o que disseram e os conteúdos que trouxeram, e tomam consciência do significado do que estão dizendo. Para os novatos pode ser um pouco constrangedor, principalmente porque é muito diferente do que estão acostumados. Mas com o tempo eles passam a se sentir mais confortáveis e passam mesmo a disputar a vez de falar.

Alguns se entusiasмам ao fazer discurso, ocupando o espaço todo; cabe ao formador controlar, dando oportunidade para o assunto circular entre todos. Também para manter o foco em algo importante que está em discussão e que deve se encaminhar para alguma finalização. Desse modo, certamente há momentos em que o formador limita o assunto, como também o tempo disponível para cada professor dar sua contribuição. A seção começa com questões livres e espontâneas sobre um tema e

precisa terminar com alguma conclusão, um avanço em relação ao começo, que seja perceptível e reconhecido como tal por todos.

O professor faz muito em sala de aula, sem imaginar o quanto aquilo está sendo observado e significado pelo aluno. Do mesmo modo acontece com o formador – a postura que ele assume está sendo vista e sentida pelo professor. Há uma relação com o ator, que precisa sentir a sua ação, ser verdadeiro, autêntico, porque qualquer gesto, qualquer expressão está somando na mensagem. A ação do formador deve ser coerente com a atuação do professor que ele quer construir nesse processo.

E de fato a atuação de todos torna-se verdadeira e autêntica, pois cada professor tem experiências únicas de sala de aula, conquanto dentro do mesmo contexto dos outros participantes do grupo. Os professores mais antigos são muito cooperativos com os novatos e com os que apresentam alguma dificuldade maior - 'olha, porque você não faz isso? Eu também já passei por essa; dá uma estudada aqui com esse material...'

Outro papel do formador é fomentar o cruzamento das ideias. As falas de cada um não devem ser do tipo "egocêntrico", cada um falando de um assunto muito particular que não interessa e não faz sentido aos outros. Tudo ocorre dentro de um contexto, no qual todos estão imersos, e por isso interessados. Então eles falam muito, mas também ouvem muito – outra razão para a importância de dar oportunidade a todos.

Cada participante tem uma personalidade e um jeito único, que também se reflete na sua atuação dentro do programa de formação. Uns logo querem falar, outros ficam quietos, mas quando ganham um espaço próprio fazem um discurso longo, recheado de informações muito interessantes.

Para o formador, é fundamental acreditar que os professores têm o que dizer, e trabalhar sobre o que eles trazem. Quando eles começam a dar aulas e entram nessa condição de estar atento ao que o aluno diz, como uma baliza para orientar a sua aula, vão cada vez tendo mais o que falar e mais vontade de falar. Para trabalhar efetivamente sobre a fala do professor, compreendendo e interpretando adequadamente o que ele diz dentro do contexto de sua sala de aula, o formador precisa desenvolver uma concentração constante, o que requer um estado de alerta e de abertura de espírito. Neste grupo, a participação maior do formador acontece nas primeiras duas ou três horas de reunião. Na segunda parte, os professores trabalham no grupo sem a presença do formador.

As questões deixadas para a segunda parte são diversas – estudo de algum conteúdo de física, realização de um experimento, discussão sobre um ponto específico do planejamento ou reflexão sobre um texto escrito apresentado por um dos participantes do grupo. Na maior parte das vezes a tarefa da segunda parte envolve escrever – registrar conclusões, procedimentos ou reflexões. Os professores começam a perceber que na hora do registro aparecem outras compreensões e outras questões, e começam a requerer também dos seus alunos mais registros escritos.

Tomada II (A imprensa)

O texto que segue foi extraído de uma entrevista do formador (F) que coordena o projeto, para uma pesquisadora (E) interessada na formação continuada de

professores. Pensamos, com este trecho da transcrição, dar uma visão do que é esperado pelos pesquisadores da área e como essa expectativa se realiza neste caso.

E: *Então a gente pode dizer que você teve sorte com um grupo assim, de professores que realmente trabalham, que estão ali se sentindo desafiados...?*

F: Pode ser, eu tive sorte, mas eu acho que os procedimentos que adotei construíram isso. Porque eu estou pegando professores típicos da rede, eles apareceram aí porque se inscreveram para fazer cursos de formação continuada e essa era uma das possibilidades. Alguns dos novatos conheceram o grupo através de uma oficina. Eu nunca dou oficinas, são eles mesmos que ministram, os mais antigos que já trabalharam aqui. É muito interessante ver como eles dão as oficinas, como eles transpõem os procedimentos: deixando os professores trabalharem, dando atenção às coisas que eles expressam, conversando com todos, além de introduzirem novidades ligadas à personalidade de cada um; aí aparece o comportamento deles e as concepções de ensino em ação.

E: *E nessa sua atuação como formadora você leva elementos de psicanálise?*

F: Eu não sei se eu levo; não levo deliberadamente, conscientemente, explicitamente... eu não levo não. Mas eu acho que no que eu faço tem ingredientes de alguma coisa desse tipo, mais ligada ao psicológico. Eu gosto muito de ouvir. Para mim é sempre uma novidade, porque se você vai para ouvir o que o outro está dizendo, você nunca sabe o que é, mesmo sendo a partir de uma tarefa que você propôs; tem uma variedade grande de interpretações, de formas de relato, e eles me surpreendem, cada um é cada um. Eles também se surpreendem. Tenho uma professora que disse: “incrível, eu fiz uma avaliação e concluí que os meus alunos aprenderam mais do que eu esperava”.

Quer dizer, ela também prestou atenção para o que veio a mais, para o que ela não tinha cobrado. Eu achei isso uma informação preciosa. *Vocês também me surpreendem*, eu disse para ela, *nessas coisas que vocês fazem... como isso que você está me dizendo agora*. Mas é certo que tem que dar espaço para essas novidades. Eu acho muito saboroso mesmo, essa coisa de ouvir as novidades, ouvir os professores. Talvez porque eu sempre fui professora. Eu acho que está por trás a minha crença mesmo, de que na cabeça dos professores há coisas incríveis a respeito do ser professor e você tem que abrir para isso aparecer. Aí eu acho que pode estar algo da psicanálise. Mas não sei como.

E: *Para dar espaços, fazer os cortes na hora certa...?*

F: Ficar atenta a todos, abrir participação para todos, não deixar ninguém começar a se encolher. Eu não tenho nenhum caso que eu diga que está de fora, todos acabam querendo participar, querendo falar, querendo contar o que fizeram.

E: *E eles já sabem que vão encarar uma proposta?*

F: Eles sabem que têm que dar aula de eletromagnetismo. Elaboram um planejamento, têm a tarefa de concretizá-lo na sala de aula e trazer os resultados. Às vezes vem a decepção, com os alunos, ou com a direção, com as propostas da Secretaria de Educação, que atropelam o planejamento que ele fez... a professora que foi preparada com todos experimentos e não pôde dar aula, então ela vem ao grupo se lamentar, ‘o que é que eu faço?...’

E: Eles vêm sentidos por não poderem fazer o que querem, ou era uma desculpa porque não deu para fazer?

F: Não! É porque ficou impedido de fazer o que planejou! Uma professora ficou abaladíssima porque as aulas dela eram às quintas-feiras, a escola passou-as para sexta-feira nas duas últimas aulas, e os alunos debandaram, porque naquela escola era o costume. Então qual a solução? Depois de uma choradeira, conversa e tal, todos chegaram à conclusão: ela vai continuar a aula com os que ficaram. Se tiver meia dúzia, ela vai dar aula para meia dúzia, afinal de contas eles estão lá e ela tem que respeitar o seu aluno. Como levar um projeto para sala de aula se não tem sala de aula?

Então eu acho que às vezes os pesquisadores da educação perdem isso, a **realidade**; o sonho é que os professores levem para sala de aula; fazer a transposição para a aula real todo mundo quer... e não sabe ou não consegue fazer. Mas um passo fundamental é trabalhar com esses obstáculos, admitir que eles existem e discutir formas (viáveis) de contorná-los.

E: Eu estava analisando a fita que eu gravei de um (outro) curso e os professores trazem todos esses problemas e o formador ficou lá ouvindo os professores e eu fiquei com pena do formador, porque parece uma missão impossível; como é que fica o formador nesse momento? Então o formador começou a conversar com os professores e parecia que ele estava tentando dizer: 'façam o possível dentro desse impossível, vamos ver o que é possível'.

F: Exatamente, essa é a coisa. Por um lado o professor tem de trabalhar com as condições que ele tem, com a realidade que ele tem, não é? E o que acontece quando você de repente só tem meia dúzia de alunos? Se você dá aula para essa meia dúzia, na semana seguinte tem oito, nove, porque você não entrou na deles, não foi conivente com a situação, não aceitou aquilo como uma solução. Então você precisa mostrar o outro lado.

E: A mesma coisa com o formador.

F: O formador, como ele é o mestre (ou o diretor, na analogia com o teatro ou cinema), ele precisa perceber que a função dele é abrir espaço e trabalhar essas questões *tanto quanto* as outras, aquelas referentes ao conteúdo e às formas de ensinar. Fazer isso não é fácil. É muito mais fácil levar uma aula pronta e “passar” o conhecimento.

E: O formador tem que ter um pouco dessa sensibilidade.

F: É, e isso eu acho que é um ponto, mas essa coisa também de você estar aberto para incluir e enfrentar esse problema mais grave que a gente tem na escola. O professor não leva para a sala de aula o que ele “aprende” nos cursos, se não for significativo para ele.

À guisa de conclusão

Os professores em formação precisam construir critérios para poder desenvolver as aulas e também para aproveitar outros cursos, minicursos e oficinas que

frequentarem. Uma professora do programa comentou certa vez: “a escola fez a gente ir numas palestras e numa delas foi a Beatriz Alvarenga”, ... “ah, mas aí eu entendi o que a Beatriz estava querendo dizer com aquilo, ela nem falou de concepções alternativas mas era disso que ela estava falando; então eu fui capaz de entender”.

No programa, nem tudo é explícito. Pelo contrário, muitos conhecimentos, ensinados e aprendidos, estão implícitos na **atuação** da equipe de formação e de todos os participantes. O formador deve iniciar o trabalho acreditando que todos têm o que dizer e que suas contribuições serão interessantes para o grupo; da mesma forma, abrir espaço para o outro se manifestar e isso parece ser fundamental no processo de constituição do ator/professor. É o que tomamos de Manoel de Oliveira:

Eu disse [...], ‘Está bem, faremos assim. Eu te dou a marcação, as posições de cena, e tu fazes teu papel’. E ele fez de maneira excelente, sem que eu dissesse nunca uma palavra. É assim que trato com meus atores, e com atores profissionais de teatro fiz o mesmo, eles trabalham por si. Apenas lhes apresentei as marcações e eles representaram espontaneamente. (OLIVEIRA, 2005, p. 26)

Os atores de teatro levam o seu talento à peça, e cabe ao diretor a sensibilidade de, ao mesmo tempo em que dirige essa dinâmica e delimita as marcações, respeita a interpretação do ator. Justamente o talento do ator não pode ser perdido, é a jóia a ser aproveitada pelo cineasta.

O professor leva o seu talento à sala de aula. Lá, ele é o ator, a interpretação é dele, com os seus gestos e as suas atitudes. Nenhum programa de formação conseguirá fazê-lo agir da forma exata como o formador agiria, na mesma situação. A prática será a do professor. O programa de formação lhe provê um conhecimento que vai realçar suas qualidades inerentes: O papel do formador será o de canalizar as competências que o professor já possui.

O artesanato não corta o pensamento. Já o operário é cativo no seu trabalho frente à máquina e não pode largar-se ao pensamento. quer dizer, em meu ponto de vista, por mais benefícios que se possa dar ao operariado, este será sempre como uma espécie de robô, enquanto no artesanato os homens têm o pensamento livre. (OLIVEIRA, 2005, p. 38)

Um ator sem personalidade não convence o público, não consegue dar vida ao personagem. Um professor sem personalidade perde justamente a característica humana que possibilita um processo educativo. Então, não somente nenhum programa conseguirá fazê-lo agir segundo padrões pré-determinados, como também nenhum programa de formação deveria ter essa aspiração. O ator empresta seu brilho ao personagem; o professor empresta seu brilho à atuação docente. Um programa de formação de professores sempre será artesanal, pois o formador, como o diretor de uma peça, vai trabalhar com cada talento individual e único que se apresenta em cada um dos participantes do programa. Não é possível fazer formação de massas; com massas, faz-se treinamento. Um professor *bem treinado* não educa ninguém...

A interpretação é de cada um. Evidentemente não posso ver pelos seus olhos, não posso pensar pela sua cabeça. Porém, quando se toma um contexto e se traduz para o cinema, a primeira coisa é compreender o contexto, saber o que diz, e, então, o que é importante fazer. Assim poderemos fazer do melhor modo. então, trata-se da sua

interpretação, da sua inteligência, da sua vocação, do seu gênio, da sua atitude, do seu sentimento, do seu estado de espírito. E isso pode mudar a cada momento que se vai fazer, mas o contexto não muda, tem de ser respeitado, sempre. (OLIVEIRA, 2005, p. 31)

O contexto em uma peça de cinema ou teatro é o contexto da história a ser contada, o contexto que inventou o escritor da peça. O contexto de um programa de formação é criado pelo formador. Os participantes do programa entram no contexto, agem em consonância com ele, e isso auxilia a fluência das ideias e situações, e uma melhor interação entre todos. A delimitação de um contexto não engessa o professor; pelo contrário, dá suporte à sua atuação.

Podemos aproveitar a analogia e pensar em outro contexto – o da escola em que o professor leciona. Esse contexto é dado para o formador, tanto quanto para o professor. Embora a atuação do professor possa acontecer no sentido de modificá-lo caso seja ruim, inadequado à aprendizagem, o professor inicialmente trabalha dentro dele e as mudanças que eventualmente se almejem são lentas, porque envolvem muitos atores e muitas vezes hábitos arraigados.

Questionar a realidade é preciso, duvidar de procedimentos “usuais” é saudável, não achar aceitáveis determinadas condições em que o professor se vê obrigado a atuar também é salutar. No entanto, o programa que, em função da não aceitação de condições tão adversas, empurra a realidade para debaixo do tapete, não estará auxiliando o professor, pois justamente as suas questões são estas: como trabalhar esse conteúdo, como interagir com os alunos e proporcionar aprendizagem **nessas condições reais**? O formador, como ele é o mestre, precisa perceber que a função dele é abrir espaço e trabalhar essa questão. A atuação do professor, afinal, se dará naquela escola, dentro daquela sala de aula, com aqueles alunos. O contexto do professor é a sua realidade. Manoel de Oliveira comenta:

[...] O homem é sua consciência e a circunstância. A circunstância gera atitudes diversas. E essas atitudes diversas têm efeitos diversos, segundo a personalidade de cada um, porque todos somos diferentes uns dos outros, sendo contudo todos iguais em natureza.” (OLIVEIRA, 2005, p. 36)

A existência de circunstâncias não pode ser ruim, pois através delas nos sentimos vivos. É porque há circunstâncias que nos permitimos refletir, analisar, repensar nossos pensamentos e atitudes. Era uma vez um professor que não conseguia fazer seus alunos aprenderem nem gostarem da sua matéria. Ele refletia muito e tentava de várias formas melhorar sua atuação. Depois ele mudou-se para outra escola, em que os alunos eram mais “cordatos” e aceitavam suas aulas como eram. Então ele parou de aprender...

As circunstâncias não são fardos que o programa de formação deve *infelizmente* carregar, visto que a realidade assim impõe. As circunstâncias geram atitudes, que geram efeitos – e esses efeitos são visíveis, são sentidos pelo ator, então podem ser analisados, para que o pensamento possa ser revisto e as atitudes refinadas. As circunstâncias, os erros, as dúvidas, os obstáculos são os motores do aprendizado. A habilidade do professor em identificá-los e relatá-los é o ponto de partida para a atuação do formador.

Os aplausos são especialmente merecidos pelos atores, sendo freqüentemente esquecidos os técnicos. (OLIVEIRA, 2005, p.27)

O diretor deve apagar-se, não se deve fazer sentir no filme. (OLIVEIRA, 2005, p.29)

O bom diretor é capaz de ver o todo – ele não só coordena o contexto da peça e estabelece o cenário, como também provê as melhores condições para a atuação de cada ator. Mas ele sabe que, acima de tudo, a arte do filme estará na atuação de seus atores.

O formador trabalha com a pessoa plena do professor e com a atuação dele em todos os seus aspectos. Uma palestra pode se dirigir ao pensamento. Uma oficina pode se dirigir às ações. Mas um programa de *formação* deve de dirigir à pessoa, ao ser e ao atuar, em toda a sua completude.

Agradecimento

As autoras agradecem ao CNPq pelos auxílios recebidos.

Referências

BACHELARD, G. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço** (seleção de textos- Os Pensadores), trad. J.J. Moura Ramos *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

OLIVEIRA, M. **Coleção mostra Internacional de cinema.** Org. Álvaro Machado. São Paulo: Cosac Naify, 2005. 240p.

PACCA, J. L. A.; VILLANI, A. La competencia dialógica del profesor de ciencias en Brasil. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 18(1), p. 95-104. 2000.

PACCA, J. L. A.; SCARINCI, A. L. A resignificação das atividades na sala de aula. Belo Horizonte: **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, vol.13, n. 01,2011.

SCARINCI, A. L. **Tirando o coelho da cartola:** A atuação do formador em um programa de desenvolvimento profissional docente. Tese de doutorado. Faculdade de Educação- Universidade de São Paulo, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** trad. J. C. Neto, L. S. Menna-Barreto, S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989

VILLANI, A.; PACCA, J. L. A. Un curso de actualización y cambios conceptuales en profesores de física. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 14(1), p. 25-33. 1996.

Submetido em março de 2012, aceito em junho de 2012.