



AUTONOMIA E REFLEXIVIDADE DOCENTES EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Katlen Böhm Grando¹-UFPEL

GE: Pesquisa e Educação Básica.

Resumo

Este trabalho se refere a uma pesquisa de doutoramento ainda em desenvolvimento, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. A pesquisa é orientada pela professora Dra. Marta Nörnberg e tem como tema a leitura e a escrita de professores em contextos de formação continuada. O artigo apresentado se constitui em um recorte da pesquisa em questão e tem por objetivo relacionar os conceitos de autonomia e reflexividade docentes no contexto de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Pretende-se refletir sobre um instrumento de registro utilizado nas formações PNAIC-UFPEL, denominado caderneta de metacognição, e sua potencialidade formativa. Os principais sujeitos da pesquisa são professoras orientadoras de estudos, provenientes de diversos municípios do estado do Rio Grande do Sul, que participam de formações organizadas pela UFPEL e, posteriormente, as multiplicam junto às professoras alfabetizadoras de seus municípios de origem. As reflexões tecidas neste trabalho estão

¹ Pesquisa vinculada ao projeto Obeduc-Pacto/CAPES: “Formação de Professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização”, coordenado pela Profª. Dra. Marta Nörnberg. Contato: katlengrando@gmail.com.

baseadas em observações e filmagens de momentos de formação, que foram instrumentos de coleta aplicados durante o ano de 2015. Visto que as etapas de coleta e análise de dados ainda não foram finalizadas, as conclusões deste trabalho apontam para o fato de que diante de um contexto de autonomia parcial dos professores e da falta de oportunidades para a reflexão sobre a prática, é necessário fortalecer a coletividade docente. Nesse sentido, as cadernetas de metacognição podem se constituir em um elemento que favorece a partilha de conhecimentos e a reflexividade. Faz-se necessário destacar que nem sempre esse instrumento de registro é bem aceito nos grupos de formação docente, sendo que algumas professoras resistem ao seu uso, enquanto outras professoras reconhecem sua potencialidade e procuram explorá-la. As principais referências utilizadas neste trabalho são Contreras (2012), Gimeno Sacristán (1995), Mizukami *et al.* (2010), Nóvoa (2011) e Schön (1983).

Palavras-chave: Formação continuada, Autonomia docente, Reflexividade docente, Cadernetas de metacognição.

CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa de que trata este artigo faz parte dos estudos de doutoramento da autora e tem como tema a escrita e a leitura de professoras em contextos de formação continuada. Os principais sujeitos da pesquisa são professoras orientadoras de estudos que participam da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – organizada pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Essas orientadoras de estudos são professoras alfabetizadoras provenientes de diferentes municípios do estado do Rio Grande do Sul.

As formações são presenciais e costumam ocorrer em dois polos: Pelotas e Porto Alegre. Após a realização dos momentos formativos, as orientadoras de estudos retornam aos seus municípios de origem e ministram formações para suas colegas alfabetizadoras. Várias estratégias vivenciadas pelas orientadoras de estudos são replicadas por elas nos grupos de alfabetizadoras que conduzem. Uma dessas estratégias é a caderneta de metacognição, instrumento de registro que vem recebendo a nossa atenção.

As cadernetas de metacognição se constituem em um instrumento de reflexão proposto pela UFPEL nas formações do PNAIC. Esse instrumento foi proposto com o intuito de registrar, a cada encontro de formação, as aprendizagens e as dificuldades encontradas pelas participantes. Nesta proposta, as orientadoras de estudos foram convidadas a escrever o que aprenderam, como aprenderam e o que não aprenderam após cada encontro de formação. A

escrita tem como objetivo possibilitar o acompanhamento e a tomada de consciência sobre as próprias aprendizagens. No encontro posterior àquele registrado na caderneta, acontece a leitura dos registros. Essa leitura tem como objetivo resgatar os conteúdos desenvolvidos na aula anterior.

A pesquisa tem como pressuposto a ideia de que a leitura e a escrita são elementos formativos. A escrita possibilita o encontro consigo mesmo, a revisitação das experiências, a ressignificação da prática, a possibilidade de problematizar e alterar sua prática, caracterizando-se como atividade de autoformação.

Exercitando a reflexão e a escrita, o professor passa a realizar com maior autonomia a análise de seu contexto, o registro e a articulação reflexiva, o que lhes permite avaliar, revisar, ampliar o que faz enquanto docente. (NÖRNBERG, 2011, p. 04).

Em relação à leitura, consideramo-na como experiência de partilha de conhecimentos e percepções. No contexto da formação continuada, a leitura pode ser tomada como atividade em que as professoras se colocam e se assumem frente ao grupo, caracterizando-se como atividade de formação coletiva. Ler é dar sentido ao texto escrito.

(...) ler não é só transpor imagens gráficas em imagens sonoras, mas sim signos visíveis em sentido (...). Desde o surgimento da humanidade, o homem lê o mundo que o cerca percebendo a necessidade de atribuir-lhe significado através das diferentes linguagens: gestual, pictórica, oral, escrita. Ser leitor é ser, então, produtor de significados. (KRAMER, 1997, p. 24).

Através do resgate de dados coletados em momentos formativos nos quais as orientadoras de estudos realizaram a leitura de suas cadernetas de metacognição, gostaríamos de perceber se aspectos relacionados à autonomia e à reflexividade estão presentes na escrita das professoras participantes do PNAIC e de que forma.

DISCURSOS SOBRE A AUTONOMIA DOS PROFESSORES

Não é incomum ouvirmos discursos que colocam o professor como centro das responsabilidades sobre o trabalho pedagógico como um todo: se os resultados das avaliações externas não são satisfatórios, o culpado é o professor; se a escola não abre, pois há alguma programação diferenciada, são os professores que não querem trabalhar; se os alunos tem problemas de comportamento ou não aprendem, mais uma vez, a queixa recai sobre o professor; se o professor cobra a realização de tarefas e o estudo em casa, é considerado

exigente; se o professor não o faz, é considerado fraco. Esses são alguns impasses que os professores vivenciam no contexto de suas práticas. Diante da complexidade da tarefa docente, Charlot (2008) elenca diversos dilemas pelos quais os professores passam e chega a afirmar que o professor é um profissional da contradição.

A educação se constitui como um campo sobre o qual diversos atores sociais refletem e opinam (Sacristán, 1995). Tanto leigos, quanto especialistas compartilham opiniões sobre a educação. Isso ocorre pelo fato de que a educação não é objeto exclusivo das escolas e o conhecimento sobre a educação não é um conhecimento exclusivo dos professores. Educar é tarefa exercida por diferentes atores e instituições sociais, fato que ocorre desde antes de haver a instituição escolar como a conhecemos.

A educação é objecto de um amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento dos professores. Esta diversidade nota-se muito claramente em momentos de conflito, nomeadamente entre as expectativas familiares e a acção dos professores. (SACRISTÁN, 1995, p. 67).

Discursos e reflexões sobre a educação, portanto, provêm de diferentes atores sociais. Esses discursos possuem diversificados teores. Um deles, como citado anteriormente, põe no professor a responsabilidade pelo que acontece na escola, como se o professor fosse totalmente autônomo para tomar as decisões que julga serem mais corretas para cada situação.

No texto “O futuro ainda demora muito tempo?”, Nóvoa (2011) afirma que nas últimas décadas, os estudos sobre a profissão docente vem se intensificando. Por um lado, um grupo de investigadores da área vem produzindo impressionante número de textos sobre o professor reflexivo. Por outro lado, consultores de organizações internacionais vem produzindo estudos comparativos, baseados em dados e estatísticas. Os estudos, relatórios e dados sobre a profissionalização docente, ao mesmo tempo em que dão maior visibilidade à causa do professor, também geram maior controle sobre o seu trabalho, o que diminui a autonomia profissional docente.

A inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controles estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional. (NÓVOA, 2011, p. 16).

Assim sendo, na medida em que evidenciam os professores, esses discursos geram grande limitação para a atuação docente. Os professores “viram o seu território profissional e

simbólico ocupado por outros grupos” (NÓVOA, 2011, p. 17) e sua autonomia sendo restringida.

Em relação à autonomia docente, Sacristán (1995) afirma que o professor é um profissional que não detém o controle sobre uma série de fatores que influenciam a sua prática. Poderíamos citar, como exemplo, o fato de que não são os professores quem produzem os conhecimentos que devem ser ensinados em sala de aula. Assim sendo, a prática profissional docente depende de decisões de caráter individual (do professor) e de caráter coletivo (do coletivo docente, da comunidade escolar, das políticas públicas e de agente que não atuam nas escolas), ou seja, não é definida apenas pelos próprios professores. Aliás, ela é profundamente definida por agentes que estão fora de sala de aula. Diante disso, Sacristán (1995) afirma que é ingênua a noção de total autonomia docente. O autor propõe, então, a ideia de “irresponsabilidade” dos professores. Com essa ideia, busca atestar que os limites e possibilidades de atuação profissional dependem dos contextos em que estão inseridos os professores e que os mesmos possuem limitações na definição sobre sua própria atuação.

MAS, AFINAL, O QUE É AUTONOMIA?

Autonomia é uma palavra muito utilizada, quando se fala em educação, seja para se referir aos alunos, aos professores, a escola ou aos sistemas de ensino. Entretanto, qual é o seu significado? Autonomia seria somente a possibilidade de tomar decisões? Contreras (2012) desenvolve um extenso trabalho no sentido de tentar esclarecer quais seriam os princípios da autonomia docente. Resumidamente, as características que o autor agrega ao conceito de autonomia são (2012, p. 231 – 234):

- *Independência de juízo*: possibilidade de resolver por si mesmo situações controversas ou problemáticas a partir de suas próprias convicções, em um contexto de liberdade;
- *Constituição da identidade no contexto das relações*: as relações profissionais geram processos de aprendizagens e constituição da própria identidade;
- *Distanciamento crítico*: busca por equilíbrio entre as próprias convicções e as exigências de cada situação, realizada a partir de um distanciamento crítico. Afastar-se para olhar de fora a situação;
- *Consciência da parcialidade da compreensão sobre os outros*: consciência de que a compreensão que cada um possui sobre os valores é incompleta e insuficiente. Consciência da necessidade de sensibilidade moral para captar diversas dimensões da vida, a partir de um olhar para os outros e para si mesmo;

- *Relação com os outros e compreensão de si mesmo*: busca pelo autoconhecimento, que poderá ajudar a perceber as próprias convicções e desejos e o modo como elas afetam a compreensão que se tem sobre os outros e o modo como cada um se relaciona com os outros;
- *Compreensão de si a partir do debate e contraste com o outro*: A compreensão de si acontece através da forma como os professores se relacionam com os outros, por isso não devem limitar-se ao olhar para si próprios, mas sim, buscar a descentralização, tentando olhar a partir de diferentes pontos.

Ao elaborar seu conceito de autonomia, portanto, Contreras (2012) enfatiza uma dimensão ligada ao conhecimento sobre si mesmo. Os professores devem ter em conta que a sua visão é sempre parcial e que é impossível perceber os fatos em sua totalidade. Assim sendo, não se deve apelar para uma razão universal, frente à pluralidade de perspectivas. A autonomia, portanto, está ligada a insuficiência. Diante disso, a dimensão do autoconhecimento é valorizada, uma vez que olhar para si mesmo possibilita compreender suas parcialidades, assim como outras dimensões humanas não compreendidas.

[...] o desenvolvimento do autoconhecimento não significa a prática de um exercício isolado. [...] E isso significa, no mínimo, ver-se a partir de diversos pontos de vista, ou a partir da experiência de relacionamento com as pessoas e de nosso entendimento ou não dos outros. (CONTRERAS, 2012, p. 230).

Assim sendo, a busca pelo conhecimento de si é um processo que implica olhar para o seu interior, mas também olhar para fora, afastar-se e olhar de fora. Essa busca acontece na relação com o outro, na troca, no confronto de posições, na descentralização de si mesmo.

A construção da autonomia pressupõe, portanto, compartilhar pontos de vistas, inseguranças, convicções e desejos, o que implica na participação dos professores em diálogos e debates. No entanto, os professores não possuem uma cultura de defesa de opiniões ou de participação em debates públicos. Muitos falam pelos professores, enquanto estes, grande parte das vezes, não aproveitam as oportunidades de refletir de forma conjunta sobre a educação. Os professores sentem que seu espaço é invadido por outros atores sociais, sentem que outros estão falando por eles, entretanto, eles mesmos não ocupam os lugares que seriam de seu direito.

PROFESSORES REFLEXIVOS E SUA AUTONOMIA

Como apontado acima, Nóvoa (2011), ao afirmar que os estudos e discursos sobre a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional vem se intensificando no decorrer da última década, esclarece que a comunidade de investigadores da área de formação de professores “produziu um conjunto impressionante de textos, que tem como marca o conceito de *professor reflexivo* (p. 15)”. Esse conceito, proveniente da teoria de Donald Schön (1983) sobre os *profissionais reflexivos*, é objeto de discussão de diferentes autores, tais como Contreras (2012), Pimenta (2012), Libâneo (2002), Mizukami (2010), Zeichner (2008), Alarcão (2008), dentre outros.

Mizukami *et al.* (2010) afirmam que, apesar de embasados pelo pensamento de Schön, os conceitos de *professor reflexivo* e *ensino reflexivo* são utilizados com diferentes acepções. Os significados dados a esses conceitos variam na forma como consideram a reflexão, no conteúdo da reflexão, nas condições prévias à reflexão, no produto da reflexão e na justificativa à reflexão. Entretanto, existe um sentido único relativo ao professor reflexivo, que permeia todos os estudos sobre essa temática:

[...] há um acordo geral no sentido de que o professor reflexivo é aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e de ser responsável por elas. (MIZUKAMI *et al.*, 2010, p. 51).

Mizukami *et al.* (2010) esclarecem, portanto, que a premissa básica do ensino reflexivo considera que toda a base daquilo que os professores acreditam sobre o ensino é proveniente da sua prática de sala de aula. Além disso, o professor reflexivo olha para a sua própria prática, avalia diferentes situações que ocorrem, decide e se responsabiliza pelas suas decisões. Assim,

A reflexão oferece a esses professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes a suas práticas, possibilitando, assim, o exame de validade de tais práticas na obtenção das metas estabelecidas. (MIZUKAMI *et al.*, 2010, p. 49).

Diante disso, é possível afirmar que o ensino reflexivo não pressupõe um embate entre teoria e prática, no sentido de que os professores, ao analisar suas práticas à luz das teorias, poderiam ressignificá-las. O que o ensino reflexivo propõe é a possibilidade de que os professores percebam as teorias implícitas em suas práticas. A partir desse reconhecimento e diante das demandas encontradas pelo professor, ele pode ou não, ressignificar suas práticas pedagógicas.

Ainda sobre o significado de *ensino reflexivo*, Sparks-Langer (1992 apud MIZUKAMI *et al.*, 2010, p. 52-55) realiza uma pesquisa para compreender qual seria o significado da

expressão. O autor não consegue chegar a uma definição única, entretanto, percebe que as variedades relativas ao conceito podem ser organizadas em três principais abordagens. A abordagem cognitivista abrange estudos sobre o pensamento e a tomada de decisões do professor. A abordagem crítica enfatiza as implicações sociopolíticas das decisões dos professores, abordando temas como o papel da escola, a sociedade democrática, a ética e a justiça. Já a abordagem narrativa busca enfatizar as vozes dos professores, que, através de suas histórias sagradas, secretas e de fachada, revelam suas teorias implícitas. Todas as abordagens, de certa forma, abrangem os processos, implicações ou histórias relacionadas às tomadas de decisões dos professores, ou seja, se referem à autonomia e responsabilidade docente. Esse fato tem relação com o conceito expresso por Mizukami (2010), de que o professor reflexivo, a partir da análise da sua prática, é capaz de tomar decisões e se responsabilizar por elas.

Nesse sentido, Sacristán (1995, p. 86) afirma que “[...] a capacidade reflexiva, que esclarece situações a partir de uma base de conhecimentos, é factor essencial para determinar a qualidade de intervenção dos professores”. Se considerarmos as intervenções como produto das tomadas de decisões dos professores, podemos afirmar que a autonomia e a capacidade reflexiva são elementos que parecem estar imbricados. Após a realização de pesquisas, Valli (1992 apud MIZUKAMI *et al.* 2010, p. 56-59) afirma haver seis níveis de reflexão dos professores. Dois deles acontecem em conformidade com a racionalidade técnica. Os outros quatro níveis são compatíveis com o professor prático reflexivo. Conforme o estudo da autora, a reflexividade docente aumenta, conforme os professores se afastam de comportamentos prescritos e da avaliação externa da prática e se aproximam de preocupações com as implicações sociais e políticas do ensino e da avaliação, como forma de superar os condicionantes da iniquidade social. Os níveis propostos pela autora são qualidades hierárquicas para um bom professor. Esse bom professor utiliza, portanto, conhecimentos provenientes tanto da racionalidade técnica, quanto da prática reflexiva.

Lembrando que a autonomia envolve tanto a independência de juízo, quanto o conhecimento de si e do outro, é possível identificar um grande desafio: por um lado, a autonomia e o poder de decisão dos professores não dependem somente deles, mas sim, de uma série de fatores externos que determinam e influenciam a prática docente. Por outro lado, o nível de reflexão docente aumenta na medida em que ele se afasta de comportamentos prescritos, ou seja, quanto mais o professor se afasta de determinações, normativas e definições, mais reflexivo ele consegue ser. O contrário também é válido: quanto mais os

professores seguem normativas e determinações externas, menos reflexivos eles podem ser. Assim, parece haver uma relação entre a autonomia e a possibilidade de reflexão do professor.

A AUTONOMIA E A REFLEXIVIDADE NA ESCRITA E LEITURA DAS PROFESSORAS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Um olhar inicial para os dados colhidos através de observações e filmagens de momentos da formação nos permitiram identificar alguns posicionamentos dos sujeitos da pesquisa sobre a atividade proposta – escrita e leitura das cadernetas de metacognição – e aspectos referentes ao conteúdo de sua escrita. Os aspectos que destacamos foram:

- Reconhecimento da importância da reflexão sobre a prática: Através da leitura de algumas professoras, foi evidenciado que sentem a necessidade de refletir sobre suas ações como docentes. *“Às vezes se faz muito e pouco se reflete sobre o que se está fazendo²”* (OE da turma 01 – observação 09/2015). Assim, a prática não pode ocorrer de forma automática. *“Não podemos simplesmente fazer por fazer”* (OE da turma 01 – observação 09/2015). É necessário o movimento de parada para a reflexão.

- Evidência de aspectos relacionados ao conhecimento de si: As professoras se colocam nas escritas, demonstrando suas percepções e sentimentos em relação aos conteúdos desenvolvidos na formação. *“Ainda tenho muitos medos e muitas angústias em relação à inclusão”* (OE da turma 01 – observação 11/2015). E ainda: *“Fico resistente, magoada, fechada, me sinto em alto mar, com muito sofrimento ao pensar sobre a inclusão”* (OE da turma 02 – observação 14/2015). Além disso, registram processos de mudança que sofreram ao longo da formação: *“Esta sou eu: no início medo. Ao longo da aventura pedagógica, os momentos de angústias foram se transformando em momentos de trocas e alegrias. Emoção.”* (OE da turma 02 – observação 10/2015). Essas falas apontam aspectos ligados ao conhecimento de si, a observação e reflexão sobre seus próprios sentimentos.

- Consideração do outro na sua constituição: Algumas falas revelam a importância das colegas e da formadora. Percebemos que a formação propiciou a criação de vínculos entre as participantes. *“É muito gratificante estar junto com as colegas e a professora”* (OE da turma 02 – observação 10/2015). *“Amanhã será nosso último dia juntos e já estou com saudades”* (OE da turma 02 – observação 14/2015). Além disso, o grupo parece ser elemento que confere força às professoras, na medida em que se identificam com as colegas que passam pelas

² As frases em itálico se referem a trechos de leitura ou comentários das orientadoras de estudos (dados coletados no decorrer do ano de 2015).

mesmas situações: *“Foi muito bom reencontrar o grupo e ver que as angústias das colegas eram as mesmas que as minhas”* (OE da turma 01 – observação 09/2015). As professoras evidenciam, também, a importância do grupo para sua constituição: *“A cada dia que passa o grupo fica mais crítico. Aprendemos uns com os outros”* (OE da turma 01 – observação 13/2015). *“Nos constituímos no encontro! Que bom!”* (OE da turma 02 – observação 14/2015).

- Articulação ou exposição de aspectos teóricos: *“Aprendi o que é interdisciplinaridade e o que ela exige”* (OE da turma 01 – observação 09/2015). *“A teoria de Jussara Hoffmann se fez presentes nas nossas reflexões”* (OE da turma 01 – observação 11/2015). *“O professor precisa ter clareza sobre os direitos de aprendizagens que quer contemplar em seu planejamento”* (OE da turma 01 – observação 13/2015). As professoras citam autores e conteúdos trabalhados e, por vezes, refletem sobre suas implicações na prática docente.

- Reconhecimento da potencialidade da escrita e da caderneta de metacognição: Algumas professoras expressam a importância do registro escrito para sua organização e o fato de que cada participante tem uma percepção diferente sobre o que é realizado durante a formação. *“Escrever sempre me organizou”* (OE da turma 02 – observação 06/2015). *“Começamos ouvindo os registros das cadernetas. Me surpreende que mesmo todas tendo participado da mesma aula, ter percepções tão diferentes”* (OE da turma 01 – observação 11/2015). *“Como é bom escutar as colegas lendo suas cadernetas de metacognição”* (OE da turma 01 – observação 13/2015). A troca de experiências que a atividade propicia também é reconhecida como aspecto positivo: *“A atividade de leitura de metacognição ainda nos surpreende pela importância da troca de experiências”* (OE da turma 02 – observação 08/2015).

- Movimento de resistência: *“É mais prazeroso o livro da vida, profe.”* (OE da turma 02 – observação 03/2015). A fala evidencia a preferência por estratégia de registro que utiliza predominantemente outras expressões da linguagem, como desenhos, pinturas, dobraduras, ao invés da que utiliza exclusivamente a escrita. Essa fala demonstra que o apreço pela atividade da caderneta de metacognição não é consenso. O fato de algumas professoras não realizarem os registros e/ou não se dispuserem a lê-los também representa um movimento de resistência à atividade.

- Ambiguidade relacionada à vontade de participar da atividade ou insegurança em relação à escrita: Durante a observação 04/2015, uma orientadora de estudos foi convidada pela formadora 01 a ler seu registro. Ao que a professora abordada responde: *“Não. Eu até fiz, mas acho que não está bom.”* (OE da turma 01 – observação 04/2015). A formadora respeitou o desejo dessa orientadora de não ler, entretanto, após outras colegas realizarem suas leituras, a

professora abordada poucos momentos antes se disponibilizou a realizar a leitura da sua caderneta. Esse fato pode revelar uma ambiguidade relacionada ao desejo de participar da atividade ou um sentimento de insegurança sobre a escrita.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa de que se trata este artigo ainda não está finalizada e, neste momento, lançamos apenas um primeiro olhar para os dados já coletados. Alguns aspectos observados podem ser relacionados aos princípios da autonomia explorados por Contreras (2012): a constituição da identidade no contexto das relações, a relação com os outros e compreensão de si mesmo e a compreensão de si a partir do debate e contraste com o outro. Essas características propostas por Contreras (2012) são encontradas nos aspectos conhecimento de si e consideração do outro na sua constituição.

Já os aspectos do reconhecimento da importância da reflexão sobre a prática e da articulação ou exposição de aspectos teóricos apresentam relações às características do professor reflexivo, elencadas por Mizukami (2010). Nesse sentido, é possível afirmar que tanto aspectos da reflexividade, quanto aspectos da autonomia docentes podem ser encontrados nos registros escritos e leituras das orientadoras de estudos do PNAIC/UFPEL. Assim sendo, reconhecemos que as cadernetas de metacognição se constituem como um instrumento de formação individual e coletiva e uma estratégia que permite tomar posição, lugar de autoria e autonomia.

Finalizando, identificamos, ainda, que existe uma potencialidade não explorada no uso da estratégia das cadernetas, pois após as leituras, foram realizadas poucas intervenções, tanto por parte das formadoras, quanto por parte das colegas orientadoras de estudos. Em uma das turmas era costume aplaudir as colegas leitoras, entretanto, a intervenção não passava disso, pois praticamente não eram tecidos comentários sobre os conteúdos do que havia sido lido. As formadoras costumavam apenas realizar comentários gerais ao final da leitura de todo o grupo, afirmando que os relatos eram fidedignos ao que havia sido realizado no dia anterior da formação. Acreditamos que as reflexões poderiam ser enriquecidas, caso houvesse debate entre as orientadoras após as leituras e caso as formadoras retomassem e explorassem aspectos lidos pelas participantes das formações.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. O professor na sociedade da contradição: um trabalhador da contradição. **Revista da Faceba**, Salvador, v.17, n.30, p. 17-31, jul/dez, 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto Editora, Portugal, 1995.

KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita de professores**: Da prática de pesquisa à prática de formação. XX Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1997.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: contribuições teóricas. In: _____. **Escola e aprendizagem da docência**. Processo de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCAR, 2006, p. 47-114.

NÖRNBERG, Marta. **Pesquisa-ação colaborativa em processos de escrita e autoria de professores em ação**. 34 Reunião ANPED. 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/posteres/GT08/GT08-992%20int.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

NÓVOA, António. O futuro ainda demora muito tempo? In: _____. **O regresso dos professores**. 2011.