

Amélia Maria Jarmendia

Formação Continuada de Professores:
Uma proposta na área de Língua Portuguesa

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do Título de Doutora em Educação, na Área de Concentração Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof^a Dr^a Myrtes Alonso.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

- 2006 -

Comissão Examinadora

A meus pais, Clóvis e Maria,

*que, acreditando que a educação tem o poder de transformar,
muito se empenharam para que seus filhos tivessem acesso à
educação escolar.*

*A meus irmãos, Manoel, Alice e Cláudio, grandes
companheiros de todos os momentos,*

pelo afetuoso convívio familiar.

*A meus sobrinhos, Elke, Márcio, Heyder, Marcelo, Elício,
Antonio, Karen, Érika, Letícia, Kathleen, Jennifer, Nicole e
outros que virão,*

por tornarem minha vida mais alegre e feliz.

Ao Antonino, companheiro e amigo,

*pelo apoio às minhas decisões e encorajamento nos momentos
difíceis.*

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Myrtes Alonso, pela competência e seriedade com que me orientou no desenvolvimento desta pesquisa, pelo contínuo acompanhamento e estímulo, bem como pela contribuição a meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

A meus alunos, pelo permanente estímulo à reflexão sobre a minha prática e a meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Às professoras, com as quais desenvolvi esta pesquisa, pela participação e cooperação, assumindo o desafio de compartilhar a condução da ação formativa e seu fazer e pensar o ensino.

À Profª Drª Maria Delourdes Maciel, à Profª Drª Maria de Los Dolores Jimenez Peña e à Profª Drª Sueli Cristina Marquesi, pelas contribuições oferecidas no Exame de Qualificação, que permitiram o aprimoramento da tese.

À Profª Drª Mariná Holzmänn Ribas pela leitura crítica do texto e preciosas sugestões.

Ao Prof. Dr. José Martins Filho, pelo apoio indispensável no momento de conclusão da tese.

Ao Prof. Marcos Mendonça, responsável pela Coordenadoria de Educação de São Miguel – SME-SP (2001-2004), pela manifestação favorável a minha solicitação de afastamento das atividades de trabalho, que me possibilitou dedicação maior à tese, principalmente na etapa de redação.

À Profª Gislene Teresinha da Rocha Delgado de Carvalho, com a qual compartilho a regência da disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, no Curso de Letras, pela leitura crítica de meus textos, especialmente quanto à redação.

À Profª Magda Mulati Gadelli Colcioni, pelas sugestões à organização dos conteúdos das respostas aos questionários.

À Profª Inês Conforto Gomes Macedo, pela versão em inglês do resumo deste trabalho.

À Karen Christina Silva pela ajuda à digitação do texto.

A todos os meus professores - de Maria de Lourdes, que me introduziu no mundo da leitura e escrita, aos do Programa de Doutorado em Educação: Currículo, da PUC-SP - pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos.

Resumo

Salvo raras exceções, a formação continuada de professores dá-se na forma de cursos que visam à transmissão de conteúdos e técnicas, definidos previamente a partir de uma visão geral das necessidades dos docentes.

Considerando que o modelo convencional não se revela suficientemente eficaz quando se pretende implantar e implementar inovações curriculares que implicam novas compreensões do objeto de ensino e aprendizagem e mudanças na prática docente, pois, neste caso, importa ter acesso ao que fazem e pensam os professores, neste trabalho, investigo como organizar um processo de formação continuada de professores, que, rompendo com o modelo convencional, possa contribuir tanto para o avanço do conhecimento na área, quanto para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Para o desenvolvimento da pesquisa, partindo da idéia de que é possível que a ação formativa ocorra por meio de um processo conduzido de forma flexível em que o fazer e o pensar dos professores, bem como suas necessidades, sejam tomados como ponto de partida para discussões, reflexões e estudos, organizei, com a colaboração de um grupo de professoras, um espaço de formação, a que denominamos Grupo de Estudo – GE, que é também recurso metodológico desta pesquisa.

A pesquisa possibilitou a definição de procedimentos metodológicos que se mostraram adequados à criação de um contexto alternativo de aprendizagem, em que os docentes se tornaram sujeitos de sua própria formação, assumindo, ao mesmo tempo, o papel de formando e formador.

Em síntese, a pesquisa revelou que é possível organizar e conduzir um processo de formação continuada que, diferentemente dos modelos convencionais, apresenta, entre outras, as seguintes características: cria um contexto em que os professores aprendem com seus pares; reconhece e valoriza os saberes docentes; recupera a prática como espaço de formação e reflexão; organiza-se em torno das necessidades dos professores e possibilita o exercício da autonomia compartilhada.

Considero, portanto, ter alcançado o que se pretendia com o desenvolvimento desta pesquisa e espero, assim, ter dado minha contribuição para os estudos na área de formação do professor.

Abstract

Apart from some exceptions, teachers' lifelong learning is generally offered in courses that aim the transmission of contents and techniques, previously defined from a general view of teachers' needs.

The conventional model is considered not sufficiently efficacious when it is intended to implant and implement curricular innovations that implicate new comprehension of the teaching and learning object, as well as changes in the teaching practice due to the fact that what it matters is to have access to what teachers do and think. Thus, in this thesis, I investigate how to organize a lifelong learning process which, breaking the conventional model, can contribute to the knowledge in the specific area, as well as to the personal and professional development of the teacher.

Developing the research from the idea that it is possible to carry out in a flexible way the act as educating as a process in which the do's and think's of the teachers, as well as their needs, are considered the starting point of discussions, reflections and studies, I organized, with the collaboration of a group of teachers, a space of formation denominated Study Group (SG), which is also a methodological resource of this research.

The research allowed the definition of methodological procedures that were shown adequate to the creation of an alternative context of learning, in which the teachers became the subject of their own formation, assuming, at the same time, the role of the one who is being educated as well as the educator.

Summarizing, the research revealed that it is possible to organize and carry out a process of lifelong learning that, differently from the conventional models, presents, among other things, the following features: it creates a context in which the teachers learn with their peers; it recognizes and gives value to the teachers' knowledge; it retrieves the practice as a space of education and reflection; it organizes itself around the teachers' needs and it allows the exercise of the shared autonomy.

I considered, therefore, to have achieved the proposed aims of this research and I hope to have given my contribution to the studies in the area of teachers' lifelong learning.

Sumário

INTRODUÇÃO	08
A gênese do trabalho	08
O que investigar	19
Relevância do trabalho	21
A importância da formação continuada em Língua Portuguesa	27
CAPÍTULO 1	
Considerações sobre a abordagem metodológica adotada	34
1.1 A opção pela abordagem qualitativa	34
1.2 Grupo de Estudo: espaço de formação e recurso metodológico da pesquisa	38
1.3 A coleta de dados	61
CAPÍTULO 2	
Formação profissional: da racionalidade técnica ao enfoque reflexivo na prática	67
2.1 Modelo da Racionalidade Técnica	68
2.2 Modelo do Enfoque Reflexivo na Prática	77
2.3 Formação continuada: da aplicação dos saberes produzidos por outros à valorização dos saberes docentes	89
CAPÍTULO 3	
Valorização dos saberes das professoras e contribuição para seu desenvolvimento profissional: a experiência em prática e alguns resultados	108
3.1 Procedimentos metodológicos	109
3.2 Temáticas trabalhadas: seleção e relevância	149
3.3 Coordenação do Grupo de Estudo: as intervenções necessárias	166
3.4 Resultados Constatados	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
BIBLIOGRAFIA	203
Anexos em CD-ROM	216

Introdução

A GÊNESE DO TRABALHO

Como educadora do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo - SME-SP há 26 (vinte e seis) anos, trabalhando, inicialmente, como professora de Língua Portuguesa e, em seguida, como coordenadora pedagógica, tive a oportunidade de adquirir conhecimentos sobre as propostas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa e os procedimentos adotados na formação continuada do professor, no âmbito deste sistema de ensino.

Quer como professora, quer como coordenadora pedagógica, pude observar quão difícil é a assimilação e a introdução de mudanças¹ no ensino de Língua Portuguesa quando o que se espera que os professores façam vai além do aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais acerca do processo de ensino e aprendizagem e da própria prática.

No Sistema Municipal de Ensino de São Paulo, isto ficou evidente na década de 80, quando se introduziram mudanças significativas no currículo de Língua Portuguesa, motivadas principalmente por um conjunto de idéias oriundas das ciências lingüísticas, que apontavam, em linhas gerais, para a necessidade de

¹ Palavra muito usada, para a qual não há um consenso quanto a sua definição. Masetto (1999, p. 18), por exemplo, entende mudança como “processo de transformação (de um ser, de um ambiente ou situação) decorrente de alterações quantitativas e/ou qualitativas que visem à melhoria ou aperfeiçoamento”. Para Alonso (1999, p. 43), as mudanças envolvem a “revisão de conceitos básicos que permitem ao professor a reconstrução de sua prática”. Compartilhando das idéias destes autores, neste trabalho, a palavra mudança, freqüentemente associada ao verbo introduzir ou congêneres (empreender, promover etc.), refere-se a aspectos novos (conteúdos, procedimentos etc.) que passam a integrar o fazer docente, como decorrência de revisões conceituais provocadas por uma diferente (nova) compreensão do objeto de ensino, com vistas à melhoria ou ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

romper com algumas posturas cristalizadas na prática de ensino da língua materna, tão apropriadamente resumidas nos “Parâmetros Curriculares Nacionais”²:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Em síntese, a prática de ensino de Língua Portuguesa pautava-se por uma concepção marcadamente gramaticalista, cuja ênfase estava no uso da metalinguagem (identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos lingüísticos etc.), sob o pretexto de que, adquirindo conhecimentos a respeito da língua e normas acerca de seu uso (teoria gramatical), o aluno aprenderia a usar a língua para interpretar e produzir textos.

Segundo Soares (1996), a característica fundamental que a disciplina Língua Portuguesa assumiu a partir dos anos 80 consistiu na incorporação dos conhecimentos produzidos nas ciências lingüísticas (Lingüística, Sociolingüística, Psicolingüística, Lingüística Textual, Pragmática e Análise do Discurso), que, gradativamente, foram introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 60 e chegaram às escolas sob a forma de reorientação curricular, apenas duas décadas depois, propondo mudanças significativas no ensino de Língua Portuguesa, todas ainda em curso e não necessariamente assimiladas pelos professores.

Entre as propostas curriculares discutidas no SME-SP, em 1985, o currículo de Língua Portuguesa foi o que gerou mais polêmica. Embora fizesse parte do

² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

discurso acerca do ensino de Língua Portuguesa que a gramática estivesse a serviço da produção textual (o que, de fato, não fora operacionalizado nos processos de formação do professor e/ou nos documentos enviados à Rede até então), e fosse sugestão dos docentes que não se incluíssem nomenclaturas gramaticais³ nos programas de 1ª a 4ª séries e no de 5ª série, a ausência da gramática, como campo específico da diagramação, causou certa inquietação nos professores.

Na proposta curricular de 1ª a 4ª séries, por exemplo, alguns aspectos gramaticais – emprego dos tempos verbais (Presente, Passado e Futuro), divisão silábica, concordâncias verbal e nominal, ortografia e pontuação – apareciam arrolados no campo destinado à produção textual, com orientação de que fossem observados na análise dos textos produzidos pelos alunos e discutidos de forma gradual, visando ao aperfeiçoamento da produção escrita.

Na proposta de 5ª a 8ª séries, o estudo gramatical era um dos aspectos da Prática de Análise Lingüística, rivalizando em importância com outro elemento – a organização textual. Os aspectos gramaticais arrolados – emprego dos verbos, uso e colocação pronominal, concordâncias verbal e nominal, regências nominal e verbal, denotação e conotação – deveriam ser trabalhados por meio de comparação e transformação de diferentes estruturas morfossintáticas, utilizando-se para isso textos ou trechos de textos dos próprios alunos – aqueles em que tais aspectos se apresentassem como problema. A finalidade era, mediante atividades de reflexão sobre a linguagem, diversificar seus usos, aproximando-os das formas de expressão próprias da norma padrão, ao invés da cobrança de nomenclaturas e regras.

Naturalmente, a explicitação de regras gramaticais não foi excluída da proposta; sua ocorrência estava prevista para as séries mais avançadas do ensino fundamental (7ª e 8ª séries). Porém, as normas não deveriam ser transmitidas pelo

³ O documento **Avaliação das Propostas do Professor de 1º grau, Nível II, da RME por Componente Curricular** traz uma síntese das sugestões de alteração do conteúdo programático feitas pelos professores de Língua Portuguesa, entre as quais se destacam: “adequação do conteúdo à necessidade da classe; revisão do conteúdo de 5ª série, quanto à quantidade de assunto; substituição do enfoque morfologia-sintaxe por uma visão morfossintática, a partir da 6ª série; não inclusão da nomenclatura gramatical de 1ª a 4ª série, ou até a 5ª série [...] prioridade à leitura e escrita, em todas as séries; trabalho intensivo com diferentes tipos de textos; exploração do mesmo texto sob diferentes abordagens; uso de textos significativos para o aluno etc”. (SÃO PAULO, 1983, p. 6).

professor, para serem memorizadas pelos alunos, mas elaboradas por estes a partir de uma série de exemplos relativos a elas. Para tanto, os estudantes contariam com toda a ajuda do professor, a quem caberia estimular a discussão sobre as hipóteses levantadas pelos alunos e auxiliá-los na escolha daquela que melhor explicasse o fato lingüístico objeto de estudo.

Tanto no Sistema Municipal de Ensino – SME-SP, quanto no Sistema Estadual de Ensino – SEE-SP⁴, a década de 80 do século recém-findo representou um marco no processo de introdução de mudanças curriculares no ensino de Língua Portuguesa, que foram sendo aprimoradas nos anos seguintes. Ainda que tenha havido, mais recentemente, outros movimentos de reorientação curricular na área de Língua Portuguesa, a essência do que estava contido nas propostas anteriores se manteve:

- ressignificação da noção de erro;
- respeito às variedades lingüísticas e admissão daquelas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social;
- acesso à variedade culta da língua como uma alternativa a mais de uso da linguagem;
- concepção de linguagem como interação;
- valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem;
- a linguagem como conteúdo de ensino de Língua Portuguesa (uso-reflexão-uso), que se manifesta lingüisticamente no texto, tomado como unidade básica de ensino na *Prática de leitura*, *Prática de produção de texto* e *Prática de análise e reflexão sobre linguagem*.

Em síntese, hoje é praticamente consensual que as situações didáticas devem partir do uso que os alunos fazem da linguagem para permitir a conquista de novas habilidades lingüísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, levando-se em conta, conforme expressam os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, que:

- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;

⁴ No documento **Ensinar e Aprender**: impulso inicial – Língua Portuguesa, produzido pela SEE-SP, em 1998, fica claro que as orientações ali propostas estão calcadas em material produzido em 1985, divulgado à Rede, na época.

- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1998, p. 19).

Embora nas duas últimas décadas tenha havido produção científica significativa na área de ensino de Língua Portuguesa, e os sistemas públicos de ensino tenham empreendido esforço considerável no sentido de promover mudanças nas práticas de ensino, o que se observa, conforme Travaglia (2000), é o predomínio do ensino da gramática, primordialmente prescritivo, mediante o domínio de conceitos e metalinguagens para identificação e classificação, estando, praticamente, ausentes as atividades de produção e compreensão de textos:

A maior parte do tempo das aulas é gasta no aprendizado e utilização dessa metalinguagem, que não avança; ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais: classificação de palavras e sua flexão, análise sintática do período simples e composto a que se acrescentam ainda noções de processos de formação de palavras e regras de regência e concordância, bem como regras de acentuação e pontuação. [...] Como bem registra Neder (1992:56), a gramática é dada “para cumprir um programa previamente estabelecido sem se levar em conta as dificuldades ou não dos alunos no emprego que fazem efetivamente da linguagem, nessa ou naquela ocasião, num processo de interação verbal”. (TRAVAGLIA, 2000, p. 101-102).

A experiência como professora de Língua Portuguesa e coordenadora pedagógica do SME-SP permite-me constatar que não apenas algumas dificuldades, mas também possibilidades de mudanças no processo de ensino e aprendizagem, mantêm relação direta com a formação do professor. Tal constatação é, por certo, compartilhada por um significativo número de pesquisadores, que vêm se debruçando sobre este tema, bem como por diferentes órgãos educacionais, entre os quais o Ministério de Educação, que, nos últimos anos, vêm propondo medidas que visam a promover mudanças na formação inicial dos professores, como a obrigatoriedade da formação em nível superior para professores da educação infantil e dos quatro primeiros anos do ensino fundamental.

No âmbito das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, nas duas últimas décadas, tem se investido na formação continuada do professor, não raras vezes na forma de treinamento para a aplicação de determinadas estratégias de ensino ou execução de propostas curriculares, para cuja elaboração raramente os docentes são consultados.

Azanha (1998), em conferência datada de 1994, ao tecer alguns comentários sobre a formação de professores em São Paulo, discorre sobre a sensibilidade da Administração Estadual de Ensino em relação ao problema das deficiências na formação de seu quadro docente, que a levou a um investimento vultoso em cursos de aperfeiçoamento, de que participaram, aproximadamente, 84.000 professores e especialistas, em 1993. Porém, o autor questiona o êxito destes cursos de aperfeiçoamento, uma vez que “nem mesmo se conhece o nível das deficiências de formação do pessoal cujo aperfeiçoamento se pretende”. (AZANHA, 1998, p. 53).

Ainda, sem desmerecer a iniciativa que revela o compromisso da Administração Estadual de Ensino com o aperfeiçoamento do magistério e com a melhoria da qualidade do ensino, Azanha coloca em discussão a forma de promover o aperfeiçoamento mediante a frequência a cursos, partindo de seus próprios objetivos, e acrescenta que

A eventual melhoria das práticas docentes exige um adequado conhecimento dessas próprias práticas e das condições em que elas ocorrem. É esse conhecimento raramente disponível para os especialistas que ministram os cursos, simplesmente porque o assunto não tem sido objeto de pesquisas sistemáticas e continuadas. (AZANHA, 1998, p. 56-57).

Compartilhando das idéias de Azanha (1998), Herneck e Mizukami (2002, p. 317) consideram que

A eficácia dos cursos de capacitação estaria menos comprometida já em seu ponto de partida se os professores, em alguma instância pelo menos de formulação de propostas, fossem convidados a participar, fossem ouvidos. Elaborados a partir do conhecimento de quem são os sujeitos para os quais as reformas são feitas [...] os cursos estariam mais próximos das experiências reais de ensino dos professores, tendo mais chance de chegarem até as salas de aula e, provavelmente, novas reflexões poderiam ser provocadas.

Ampliando seu próprio raciocínio, Azanha (1998, p. 57) indaga se “a melhoria de qualquer prática (inclusive a docente) é fruto da aquisição de um ‘saber que’, isto é, um saber proposicional”. Feitas estas considerações e indagações, o autor conclui que “a melhoria da prática somente pode ser feita pela crítica da própria prática”.

Promover uma formação continuada, conduzida de modo flexível e tendo como eixo norteador a avaliação crítica da própria prática para aprender a ensinar de novas maneiras, num espaço em que seja possível ler, discutir, dar e obter informações, observar, pensar, influenciar e estimular as tentativas de repensar ou empreender mudanças na prática, faz parte do ideário de muitos estudiosos, que acreditam que são situações desta natureza que podem motivar novos procedimentos em sala de aula.

Mais freqüentemente, porém, não é isto que se observa nos processos de formação continuada. Via de regra, a formação patrocinada pelos sistemas de ensino visa a atenuar defasagens entre o que se supõe que os professores sabem, em função de sua formação inicial, e o que deveriam saber, considerando-se a evolução dos saberes específicos das áreas de conhecimento, dos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos e, de forma mais ampla, das ciências da educação. Nestes processos, é comum dizer aos professores o que é preciso fazer e expor novos modelos, sem perguntar-lhes o que fazem e sem considerar a distância entre as práticas vigentes e o que lhes é proposto.

Criar vínculos entre o que fazem e pensam os professores e o que lhes é proposto bem como trabalhar a partir de suas representações, em vez de ignorá-las, não constituem, salvo raras exceções, procedimentos dos processos de formação normalmente em execução, que, muitas vezes, partem do princípio de que aceitar e assimilar um novo saber é fonte de novas práticas. O que não é verdadeiro, haja vista os inúmeros discursos inovadores freqüentemente negados pelas práticas.

Tempo escasso, grande número de professores a atingir e quantidade significativa de informações a serem transmitidas são fatores geralmente apontados para explicar as raras oportunidades de o professor discorrer sobre sua prática nos momentos de formação.

Percebe-se, pois, a importância de se pensar em processos de formação mais flexíveis, em que, sem descuidar-se dos conhecimentos práticos e teóricos a adquirir, o fazer e o pensar dos professores sejam tomados como ponto de partida para discussões e reflexões, constituindo-se em ancoragem para a aquisição de novos conhecimentos e procedimentos de ensino mais eficientes do ponto de vista do ensinar e do aprender. Isto implica considerar os professores como profissionais que possuem e constroem saberes, e não apenas como meros executores de propostas elaboradas por outros.

Considerar os saberes produzidos por estes profissionais em situação concreta de ensino e aprendizagem, levando em conta o aluno real com que trabalham e os conhecimentos que subsidiam seu fazer e que atuam como filtros à aquisição de novos saberes, constitui um procedimento valioso para promover a ruptura com uma concepção de ensino e aprendizagem como processo de transmissão e reprodução, em que a aprendizagem docente é encarada como aplicação de conhecimentos adquiridos. Se, como educadores, defendemos a ruptura desse modelo em nossas salas de aula, por que não procuramos fazer o mesmo nas situações de formação docente?

Embora sejam inúmeros os estudos na área de formação de professores que apontam para a importância de considerar os docentes como praticantes reflexivos, capazes de objetivar suas práticas e compartilhá-las com seus pares, visando a seu aperfeiçoamento e à promoção de mudanças suscetíveis de acrescentar eficácia a seu fazer, são ainda raros os processos de formação continuada que tomam como ponto de partida o fazer e o pensar do professor, bem como suas necessidades, como pude constatar no âmbito do SME-SP.

Recentemente, trabalhando em instância intermediária do SME-SP⁵, tive a oportunidade de acompanhar dois cursos de formação, que foram organizados a partir de uma visão geral das necessidades das escolas e dos professores e nos quais foram limitadas as possibilidades de o professor compartilhar sua prática, colocando-a em discussão.

⁵ No período de outubro de 2002 a dezembro de 2004, fiz parte da Equipe Pedagógica do Ensino Fundamental da Coordenadoria de Educação de São Miguel – SME-SP.

O primeiro destes cursos, *Leitura numa dimensão interdisciplinar*, destinado a professores do ensino fundamental II (5ª a 8ª séries), teve a duração de dez encontros quinzenais de quatro horas, no período de abril a outubro de 2003. Seu objetivo precípuo foi a produção de orientações didáticas para as obras que compõem os Módulos de Literatura do PNLD⁶.

A cada encontro, os professores, organizados em grupos, constituídos, preferencialmente, de docentes de diferentes áreas, elaboravam orientações didáticas (atividades de leitura e produção) para as obras selecionadas. Tais atividades compreendiam questões comuns a todas as obras e outras muito específicas, levando-se em conta sua temática e as especificidades das áreas de conhecimento. O curso *Leitura numa perspectiva interdisciplinar* inscreve-se, assim, no rol de processos de formação em que o formador expõe um modelo de trabalho com um tipo de recurso (neste caso, as obras que compõem o acervo dos Módulos do PNLD), que deve ser apropriado e transposto para a sala de aula.

Neste curso, não se criaram situações que possibilitassem acesso às práticas dos professores, não sendo, então, possível saber de que recursos se utilizavam normalmente no desenvolvimento de suas aulas e se a prática de leitura (em especial a de textos paradidáticos) fazia parte de seu fazer, tampouco de que forma isso se dava e visando a alcançar quais objetivos.

Não se pôde, portanto, ter uma noção da distância entre as práticas vigentes e o que estava sendo proposto, nem, conseqüentemente, do grau de mudança a ser empreendida no fazer docente. Isto é, não se colocou em discussão o que seria necessário alterar no fazer dos professores para que pudessem, efetivamente, incorporar o que se propunha.

Naturalmente, o exposto nos parágrafos anteriores não diminui o valor de um processo de formação conduzido da forma brevemente relatada, afinal, a partir dele, os professores sabem que podem dispor de um recurso a mais no desenvolvimento de suas aulas e aprenderam a trabalhar com ele. Porém, caso se acredite que a

⁶ No Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, coloca-se para a escola a possibilidade de escolher, além dos livros didáticos, também, livros de ficção e não-ficção. São os Módulos, organizados por níveis de escolaridade e compostos, em média, por 40 títulos diferentes.

utilização dos textos paradidáticos deva ser incorporada, de forma intencional, ao fazer docente no desenvolvimento dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, como elemento que possa concorrer para a melhoria da qualidade do ensino, o acesso às práticas docentes não poderia ter sido preterido, pois são os saberes que os professores detêm que servem de ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos práticos e teóricos.

O segundo curso de formação, *Ler e escrever: um desafio do currículo de ensino fundamental*, destinado a professores do ensino fundamental (4^a, 5^a e 8^a séries), cuja duração foi de dez encontros de quatro horas, no período de abril a agosto de 2004, teve por objetivo fundamental aprofundar os conceitos de leitura e escrita, de forma a contribuir para a percepção de que o ensino de leitura e escrita é um processo de construção que se estende para além das séries iniciais do ensino fundamental e pelo qual todos os professores são responsáveis.

Diferentemente do curso anterior, que se concentrou na apropriação de procedimentos metodológicos para o trabalho com textos paradidáticos, este se caracterizou por possibilitar aos professores acesso aos mais recentes conhecimentos teóricos nas áreas de leitura e escrita, com vistas a contribuir para a promoção de um processo de reflexão acerca da possibilidade de um trabalho mais efetivo e sistemático com leitura e escrita como conteúdo de todas as disciplinas.

Assim como o curso anterior, este também não possibilitou, de forma sistemática, que os professores relatassem suas experiências de uso da leitura e escrita em suas aulas, a partir das quais pudessem ser estabelecidos vínculos com as novas idéias que foram apresentadas e discutidas.

Embora o acesso aos saberes docentes tenha sido limitado em razão da própria organização e dinâmica do curso, o objetivo precípua de tratar das questões relativas ao ensino da leitura e da escrita como processo de construção que se estende para além das séries iniciais do ensino fundamental, sendo, portanto, responsabilidade de todos, foi alcançado. No trabalho de conclusão do curso, por exemplo, que consistiu na elaboração de um projeto de leitura e escrita, envolvendo temáticas específicas das diferentes áreas, os professores revelaram que é possível

e muito produtivo desenvolver atividades de leitura e escrita, no estudo de conteúdos específicos da área.

No período de 2002 a 2004, os professores de Língua Portuguesa não foram chamados a participar de processos de formação em que estivesse em pauta, especificamente, o ensino da língua materna. Puderam participar dos dois cursos mencionados e, por certo, de outros eventos da área ou a ela relacionados, porém mais esporádicos e de menor duração, como: palestras, oficinas, seminários etc.

Foi no curso *Ler e escrever: um desafio do currículo de ensino fundamental* que meu trabalho de pesquisa começou a ser forjado. Alguns professores, principalmente do ciclo I (1ª a 4ª séries) e de Língua Portuguesa, manifestaram o interesse em dar prosseguimento ao estudo das questões relativas à leitura e escrita. Como o encerramento do curso estava previsto para agosto, os professores vislumbraram a possibilidade de engajarem-se em outro processo de formação até o final do período letivo de 2004.

A idéia de dar ensejo a um processo de formação que tivesse características diferentes daquelas tradicionalmente presentes nos cursos, começou a ganhar corpo. Não seria, porém, possível oferecê-lo no âmbito da Coordenadoria de Educação quer pelo tipo de ação formativa que se intentava colocar em prática, quer, principalmente, pela falta de tempo, pois estava definido que todos os eventos de formação deveriam estar concluídos até outubro, uma vez que era ano de fechamento da Administração Municipal (eleição para prefeito), o que demandaria a elaboração de muitos documentos de registro (relatórios),

Então, a alternativa foi oferecer o processo de formação na instituição de ensino superior na qual trabalho⁷, como um curso de extensão universitária. A proposta foi elaborada, observando-se os critérios estabelecidos pela universidade, e aprovada em diferentes instâncias, que, em seus pareceres, mencionaram a relevância de ações desta natureza para a melhoria da qualidade de ensino de língua materna.

⁷ Desde 1993, trabalho na Universidade Cruzeiro do Sul, no Campus São Miguel, ministrando aulas de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, no curso de Letras.

Embora, na elaboração da proposta, tenha havido a necessidade de adequá-la aos critérios de oferta de cursos de extensão, não houve qualquer interferência institucional no desenvolvimento do processo de formação, que apresentou características diversas dos tradicionais cursos de formação, em que professor(es) ensina(m) professores. O que levou a que nos referíssemos a ele como Grupo de Estudo – GE, ainda que na proposta fosse identificado como curso: *Curso Refletindo sobre práticas de leitura e escrita*.

Acreditando que existem alternativas para a forma como convencionalmente se dá a formação continuada do professor e apoiada nos estudos de diversos autores (ALARCÃO, 1996, 2003; CRÓ, 1998; ESTRELA, 2002, 2003; GARCIA, 1992; HERNECK e MIZUKAMI, 2002; IMBERNÓN, 2001; MIZUKAMI, 2002; NÓVOA, 1992, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1992; PERRENOUD, 2002; RODRIGUES e ESTEVES, 1993; SACRISTÁN, 1995; SCHÖN, 1992, 2000; TARDIF, 2002, TARDIF, LESSARD e GAUTHIER, 2000; THURLER, 2001; TORRES, 1999; ZEICHNER, 1992; entre outros) que, há algum tempo, vêm pesquisando e ampliando a produção científica na área, assumi a dupla tarefa de coordenar o Grupo de Estudo e de investigar a ação formativa nele desenvolvida, na esperança de trazer alguma contribuição tanto para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos no processo, quanto para a reflexão e discussão desta temática.

O QUE INVESTIGAR

Tendo problematizado a área de investigação, ou seja, a formação continuada no geral e, mais especificamente, a que se destina a professores de Língua Portuguesa, que, via de regra, é concebida como ensino, ministrado por professor a professores, visando à transmissão de conteúdos, métodos e técnicas, previamente definidos a partir de uma visão geral das necessidades das escolas e professores, cabe agora explicitar o objeto específico da investigação.

Neste trabalho, o que investigo é *como organizar e conduzir um processo de formação continuada de professores de Língua Portuguesa que, rompendo com o modelo convencional, possa contribuir tanto para o avanço do conhecimento na área, quanto para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor*.

Concordando com Imbernón (2001, p. 59), segundo o qual a função precípua da formação continuada consiste em “questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática”, considero que, para que isto ocorra, é necessário que a ação formativa se dê por meio de um processo conduzido de forma flexível, em que o fazer e o pensar dos professores, bem como suas necessidades⁸, sejam tomados como ponto de partida para discussões, reflexões e estudos, e em que os docentes assumam, ao mesmo tempo, o papel de formando e formador, aprendendo com seus pares e contribuindo para sua aprendizagem.

Conforme Tardif (2002), procedimentos desta natureza, que se centram nas necessidades e situações vividas pelos professores, estabelecem um vínculo muito estreito entre a formação contínua e a profissão, bem como concorrem para uma mudança no papel dos professores em formação, que

[...] não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação [...] O formador universitário pára de desempenhar o papel de “transmissor de conhecimentos” e torna-se um acompanhador dos professores, alguém que os ajuda e os apóia em seus processos de formação ou de autoformação. (TARDIF, 2002, p. 192).

Considerando a questão central da pesquisa e esta forma de conceber a formação continuada, outros questionamentos nortearam a condução da pesquisa:

- O que, efetivamente, os professores consideram necessário aprender? Que temáticas desejam conhecer (conhecer melhor) visando à eficácia de sua prática? Como trazê-las à tona?
- Como estabelecer a “ponte” entre estas temáticas e as propostas vigentes para o ensino de Língua Portuguesa?
- Que procedimentos metodológicos se revelam adequados ao desenvolvimento de uma ação formativa em que o fazer e o pensar do professor sejam tomados como ponto de partida para discussões, reflexões e estudos que possibilitem novas compreensões sobre o ensino de Língua Portuguesa?

⁸ Conforme Rodrigues e Esteves (1993, p.12), o “conceito de necessidades está longe de se constituir como um conceito de contornos definidos, universalmente aceite”. As autoras chegam a falar em múltiplas definições em que o termo necessidade aparece associado a uma gama bastante diversificada de palavras, tais como: expectativas, aspirações, desejos, preocupações, lacunas ou discrepâncias, entre outras. Neste trabalho a palavra necessidade refere-se àquilo que o professor deseja saber (conhecimentos, habilidades práticas etc.), visando à eficácia de sua prática e à realização pessoal e profissional. Neste sentido, a palavra necessidade pode ser entendida como lacunas a suprir, dificuldades a transpor e interesse em adquirir ou ampliar conhecimentos.

- Quais são essas novas compreensões e suas consequências para a prática docente?
- Como criar um contexto alternativo de aprendizagem em que os professores sejam parceiros e atores de sua própria formação, tornando-se co-responsáveis pela condução da ação formativa?

Estas e outras perguntas estiveram presentes durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, orientando minhas ações no duplo papel assumido - pesquisadora e coordenadora da ação formativa -, no intuito de construir conhecimentos sobre procedimentos formativos e de contribuir para que o professor desenvolva novas compreensões sobre o ensino de sua disciplina com perspectivas de mudança.

RELEVÂNCIA DO TRABALHO

Considerando-se que, nas duas últimas décadas, têm sido dados passos significativos para a universalização do acesso ao ensino fundamental obrigatório e para o aumento de oferta de ensino médio e de educação infantil nos sistemas públicos, as preocupações voltam-se para a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, especialmente na educação fundamental.

Nas discussões acerca da qualidade da educação, não é rara a constatação de que a escola pública, que abriga a maioria da população em idade escolar, não encontrou, ainda, formas de lidar com o avanço e a disseminação das tecnologias de informação e de comunicação, com a diversidade sócio-econômico-cultural de seu alunado e com as recentes contribuições advindas de estudos nas diversas áreas de conhecimento, que fundamentam os saberes profissionais⁹ necessários para a atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem das diversas disciplinas.

⁹ Shulman (1986, 1987 apud MIZUKAMI et al., 2002 p. 67) identifica, entre outros, o conhecimento de conteúdo específico e o conhecimento pedagógico geral. Aquele se refere a conceitos básicos de uma área de conhecimento, que implica a compreensão de formas de pensar e entender a construção de conhecimentos de uma disciplina específica, assim como sua estrutura; este transcende o domínio de uma área específica e inclui os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; e de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular.

Na literatura educacional, levando-se em conta a rapidez com que se produzem os conhecimentos, entende-se que a escola deva desenvolver qualidades indispensáveis ao futuro, tais como: criatividade; receptividade à mudança; versatilidade na busca de informações e capacidade de selecioná-las e processá-las; atitude crítica; identificação e solução de problemas; capacidade de discernimento, entre outras.

De forma muito semelhante, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em outros documentos oficiais que tratam de currículo, o foco do processo de ensino e aprendizagem está na construção de competências a serem desenvolvidas na educação básica, introduzindo um “paradigma curricular novo”, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências.

A literatura sobre educação e os dispositivos legais apontam para mudanças substanciais na forma como deve se dar a apropriação do conhecimento pelo aluno, que, abdicando de uma postura contemplativa e absorvente, deve participar de situações de ensino e aprendizagem em que, em interação com o objeto de conhecimento, mediada pelo professor, possa assumir uma postura mais ativa, questionadora e reflexiva.

Observa-se, porém, que a escola, subestimando (e às vezes ignorando) o fato de que as verdades se tornam perecíveis, de que o conhecimento é temporário e de que não há verdades absolutas nas ciências, nas artes e na vida social, desenvolve sua prática, salvo raras exceções, calcada no modelo da transmissão do conhecimento (informações, na verdade), exigindo dos alunos sua reprodução.

Neste cenário, em que se revela certo descompasso entre o real e o ideal, a prática docente e a formação do professor passam a ser objetos de estudo de pesquisadores e preocupação em grau elevado dos órgãos responsáveis pelas

diretrizes da educação nacional, que vêm na formação do professor um dos entraves à melhoria da qualidade do ensino:

Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação¹⁰, destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla as muitas características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
 - comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
 - assumir e lidar com a diversidade existente entre os alunos;
 - incentivar atividades de enriquecimento cultural;
 - desenvolver práticas investigativas;
 - elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
 - utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
 - desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.
- (BRASIL, 2002a).

O trecho supracitado, extraído do Parecer CNE/CP N° 9/2001, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, apresenta-se como parte dos argumentos, arrolados no documento, para justificar mudanças na formação inicial dos professores. Outros dispositivos legais seguiram-se a este, visando a orientar a implantação e implementação das mudanças nele anunciadas.

Paradoxalmente, a formação dos professores também é a via de acesso à melhoria da qualidade de ensino. Afinal, é o professor que tem contato direto e contínuo com os alunos, cuja aprendizagem e formação constituem o centro de todas as mudanças pretendidas na educação. Assim, enquanto se legisla, no âmbito federal, sobre a formação inicial dos professores, estados e municípios procuram investir na formação continuada como estratégia para a implementação de políticas educacionais, que visam à melhoria da qualidade da educação em sua esfera de competência.

¹⁰ Refere-se à implementação, por estados e municípios, de políticas educacionais que visam à melhoria da qualidade da educação básica.

Tem havido considerável empenho dos sistemas públicos de ensino em investir na formação continuada dos professores, objetivando empreender mudanças em seu fazer, que possam contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem se dê de forma mais eficiente.

Candau (1996), em seus estudos sobre a formação continuada nas últimas décadas, constata que a grande maioria dos projetos realizados se orienta pelo que denomina perspectiva clássica, cuja ênfase está na reciclagem dos professores, entendida como atualização da formação recebida, visando à superação de possíveis defasagens. Nas instituições de ensino superior, em especial nas Universidades, são os cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização que cumprem tal função. Nestes cursos, por iniciativa das próprias universidades ou em razão de convênios estabelecidos entre os sistemas públicos e aquelas, os professores têm acesso aos novos conhecimentos que, submetidos à transposição didática, deverão ser transmitidos em suas salas de aula.

Não raras vezes, os cursos, desconsiderando a importância de criar vínculos entre o que os professores fazem e o que se pretende que aprendam, bem como de levar em conta suas representações, partem de um pressuposto de necessidades comuns e centram-se no fornecimento de informações e na apresentação de modelos de ensino. Ignorando a distância entre as práticas vigentes e o que é proposto, espera-se que os professores, tendo assimilado novos conhecimentos práticos e teóricos, empreendam mudanças em suas práticas.

Neste contexto, ao formador, em tese, um professor que já vivenciou a experiência de colocar os novos conhecimentos em prática, cabe apresentar os novos conhecimentos aos professores, que deles devem se apropriar e transpô-los para suas salas de aula. Trata-se, portanto, de um processo de formação afinado com o postulado racionalista, segundo o qual o professor se limita ao papel de executor de propostas, programas, saberes construídos por outros. Ou, no dizer de Contreras (2002, p. 95), é um técnico que “domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação”.

Em síntese, a formação continuada, mais freqüentemente, desconsidera a prática dos professores em exercício e, conseqüentemente, os saberes que são produzidos em contato com os aprendizes e os colegas de profissão, bem como se orienta pelo postulado racionalista, segundo o qual todo novo saber é fonte de novas práticas apenas pelo fato de ter sido aceito e assimilado.

Há pelo menos uma década, na literatura sobre formação do professor e na academia, coloca-se em dúvida a eficácia deste processo formativo que, pretendendo superar deficiências e minimizar defasagens, freqüentemente desconsidera as necessidades reais dos professores e as práticas vigentes.

Em contrapartida, advoga-se que há mais chances de as mudanças propostas chegarem às salas de aula, trazendo benefícios aos alunos, se, além dos diversos conhecimentos necessários à tarefa de ensinar, forem considerados o fazer e o pensar dos professores: que conhecimentos detêm; o que não sabem e, portanto, precisam conhecer; como aprendem, o que valorizam e principalmente como ensinam (o que fazem, por quê e para quê). Isto é, segundo esta perspectiva, a prática docente passa a ter lugar privilegiado na formação, e os docentes deixam de ser meros beneficiários e passam a sujeitos da formação, aprendendo a interagir com seus pares, a socializar seus conhecimentos práticos e teóricos, a estabelecer relação entre teoria e prática, a refletir criticamente, a investigar, a aprender e a ensinar.

Parece haver consenso de que a ação formadora centrada no fornecimento de informações e na apresentação de modelos de ensino considerados ideais pouco modifica as práticas docentes. Ao mesmo tempo, firma-se a crença da necessidade de criar vínculos entre o que os professores fazem e o que se pretende que façam, como estratégia para operar mudanças em suas práticas.

Assiste-se, assim, ao surgimento de modalidades alternativas de formação continuada – análise das práticas, intercâmbio e aprendizagem entre pares, intervenções nos estabelecimentos de ensino etc. – que priorizam as práticas docentes e as situações problemáticas com que se defrontam os professores no exercício de sua profissão. São, porém, de realização limitada e, ainda, pouco

exploradas pelas pesquisas, que têm se voltado amiúde para a formação inicial; em grau menor tem sido objeto de estudo a formação continuada.

André e outros (1999), buscando identificar o conhecimento produzido na área de formação do professor, analisaram as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país (1990 a 1997), os artigos publicados em 10 (dez) periódicos da área (1990 a 1997) e as pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPED, no período de 1992 a 1998.

O exame das dissertações e teses revelou que a maioria dos trabalhos trata do tema da formação inicial (76%); apenas 14,8% abordam a questão da formação continuada e 9,2% têm como foco de estudo a identidade e profissionalização docente.

A análise dos 115 (cento e quinze) artigos publicados revelou uma distribuição mais equilibrada dos temas: 28,7% tratavam de identidade e de profissionalização docente; 23,5%, de formação inicial; 28,7%, de formação pedagógica e 22%, de prática pedagógica. Nos artigos em que se discutia a formação continuada, os conteúdos gravitavam em torno de 03 (três) aspectos: concepção de formação continuada; propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo.

Nos 70 (setenta) trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED, os principais temas abordados foram Formação Inicial (41%); Formação Continuada (22%); Identidade e Profissionalização Docente (17%); Prática Pedagógica (14%) e Revisão de Literatura (6%). André e outros (1999, p. 308) constataram, pela análise dos textos, que “a formação continuada é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática”.

Em conclusão, chamam a atenção para o fato de que, nas fontes analisadas, há um “excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de

dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais”. (ANDRÉ et al. 1999, p. 309).

No que se refere à formação do professor, constatou-se que predominam investigações que têm como foco a formação inicial; as que tratam da formação continuada, mais freqüentemente, procuram investigar os efeitos de treinamentos (capacitação) na prática do professor, não apresentando as características do Grupo de Estudo - GE, mediante o qual, nesta pesquisa, pretendo mostrar que é possível o desenvolvimento de uma proposta alternativa de formação continuada, em que o fazer e o pensar do professor, bem como suas necessidades, constituam o ponto de partida para discussões, reflexões, estudos e, conseqüentemente, aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional.

Embora o levantamento dos estudos na área de investigação não tenha sido exaustivo, creio, considerando-se a especificidade do tema, que o trabalho desenvolvido reveste-se de relevância social, quer por tratar-se de um tema pouco explorado, quer pela possibilidade de identificação de procedimentos formativos que concorram para alterar o papel do professor (de beneficiário a sujeito de sua formação) e lhe permitam compartilhar idéias e a aprender a refletir e a buscar o conhecimento necessário a seu desenvolvimento profissional, características necessárias ao profissional que atua num espaço que não é estável, como coloca Perrenoud (2000, p. 155-156), ao afirmar que o professor exerce seu “ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até novas abordagens e novos paradigmas”.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Independentemente da área de conhecimento, é inegável, na sociedade informacional e global, em que estamos inseridos e na qual se observa um incremento acelerado de informações e uma mudança vertiginosa no conhecimento, a necessidade de os profissionais, entre os quais os professores, manterem-se atualizados, o que pressupõe a importância da formação continuada.

No âmbito educacional, não basta ao profissional manter-se atualizado. Há a necessidade de um esforço de transposição do conhecimento científico para um “conhecimento escolar” adequado aos propósitos do ensino e às características do alunado, que, especialmente na escola pública e democrática, tendem a ser bastante diversificadas.

Freqüentemente, na formação inicial, o contato com a realidade na qual o professor atuará se dá de forma bastante superficial, em geral por meio do estágio supervisionado, que, salvo raras exceções, ocorre sem qualquer supervisão, sendo limitadas as possibilidades de um processo de reflexão sobre a prática docente. É no exercício da profissão, no enfrentamento das situações problemáticas postas pelo cotidiano da sala de aula, que o professor reconhece a importância de participar de processos de formação em que possa não apenas atualizar-se em conhecimentos, mas também encontrar formas de ensinar alternativas que imprimam eficácia a sua prática. Não surpreende, portanto, que a formação continuada faça parte da pauta de reivindicações dos professores.

Embora se reconheça a importância da formação continuada em todas as áreas de conhecimento, é a área de Língua Portuguesa que tem recebido atenção especial do poder público na discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino. Isto se verifica em função de alguns fatores, entre os quais destaco dois sobre os quais teço algumas considerações.

Em primeiro lugar, atualmente, exigem-se níveis de leitura e escrita diferentes dos que satisfaziam as demandas sociais há bem pouco tempo, e tudo indica que, na sociedade informacional e global, as exigências tendem a crescer. Nesta sociedade, é evidente a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa que possibilite um crescente domínio das habilidades e estratégias de processamento de informações, consideradas necessárias para que o educando assimile conhecimentos das demais disciplinas do currículo, dê prosseguimento a seus estudos, continue a aprender e tenha êxito numa série de atividades (na escola, em casa, no trabalho, em sua comunidade etc.) que envolvem o uso da leitura e da escrita. Isto é, o êxito no ensino de Língua Portuguesa tem implicações positivas

para as demais áreas do conhecimento e para o desempenho satisfatório do indivíduo numa sociedade letrada.

Em segundo lugar, constata-se que, embora, nas duas últimas décadas, os sistemas públicos de ensino tenham demonstrado considerável esforço de revisão das práticas tradicionais de ensino de Língua Portuguesa, visando ao desenvolvimento da competência leitora, escritora e comunicativa do aluno, isto parece não estar acontecendo de forma significativa, haja vista os resultados alcançados pelo alunado no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Os resultados do SAEB revelam um desenvolvimento precário das habilidades de leitura, o que aponta para a inadequação do ensino de Língua Portuguesa e para a importância da formação continuada nesta área que permita ao professor novas compreensões sobre seu objeto de ensino e a constituição de práticas que possibilitem ao aluno a ampliação de sua competência discursiva na interlocução, tão necessária à plena participação social.

O SAEB surgiu na década de noventa, quando se assistiu à emergência de diversas iniciativas nacionais, regionais e internacionais que pretendiam aferir a qualidade da educação. Para tanto, foi desenvolvida uma avaliação em escala nacional, aplicada a cada dois anos a uma amostra de alunos de escolas públicas e privadas de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e de 3ª série do ensino médio das diversas unidades da federação.

No que se refere à Língua Portuguesa, são avaliadas as habilidades consideradas essenciais nas situações de leitura de texto, abrangendo a capacidade do estudante de localizar informações explícitas e implícitas em um texto, de identificar o tema, de fazer inferências, de identificar a tese e as relações de causa e consequência, entre outras, em textos de diversificados gêneros e níveis de complexidade diferenciados, conforme a série avaliada. (BRASIL, 2004a).

Os resultados do SAEB são expressos em escalas, que variam de 0 a 500 e apresentam o desempenho dos alunos em níveis crescentes, os chamados níveis de

desempenho. A partir de 2001, considerando que a média de desempenho pouco informava sobre os estágios de aquisição dos conhecimentos, foram construídas cinco categorias de desempenho: muito crítico, crítico, intermediário, adequado e avançado. (BRASIL, 2001b, 2003a).

Em 2003, relativamente aos estágios de construção das competências em leitura, apenas 4,8% dos alunos de 4ª série encontravam-se no estágio considerado adequado, tendo alcançado nível de compreensão de textos pertinentes à série. Nos níveis muito crítico e crítico, sendo considerados leitores em nível primário, estavam 55,4% dos estudantes.

A análise dos resultados das avaliações dos alunos de 8ª série revelou que apenas 9,4% dos estudantes estavam nos estágios adequado e avançado. A maior parte, 90,6% dos alunos concluintes, não alcançaram o estágio adequado e, portanto, não construíram as habilidades compatíveis com a escolarização plena no ensino fundamental. (BRASIL, 2004a).

Os resultados alcançados pelos alunos da 3ª série do ensino médio indicaram que 38,6% dos estudantes estavam nos estágios muito crítico e crítico. Apenas 6,2% apresentavam nível de proficiência compatível com onze anos de escolaridade. Dos concluintes do ensino médio, 55,2% apresentavam desempenho equivalente apenas ao de um bom aluno de 8ª série. É algo próximo a concluir onze anos de escolaridade, mas aprender apenas o correspondente aos primeiros oito anos. (BRASIL, 2004b).

Em linhas gerais, o que se constata da análise dos resultados do SAEB – 2003 é que foram pouquíssimos os estudantes avaliados que alcançaram níveis de proficiência em Língua Portuguesa compatíveis com as séries que cursavam: 4,8% na 4ª série; 9,4% na 8ª série e 6,2% na 3ª série. Portanto, os estudantes avaliados, em sua maioria, não são bons leitores, apresentando habilidades de leitura aquém daquelas esperadas para a série.

Em consequência, tais alunos apresentarão dificuldades no uso de textos cuja finalidade seja compreender conceitos, divulgar novas informações, confrontar

diferentes pontos de vista, descrever problemas ou fatos etc. Terão, pois, limitada sua capacidade de ter acesso, com autonomia, à informação escrita, de que depende a possibilidade de continuar a aprender e de manter-se atualizado.

A ampliação da utilização da leitura e escrita, a expansão dos meios de comunicação eletrônicos, a incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos nas escolas públicas, com diferentes graus de letramento¹¹, e a produção científica na área de língua têm gerado intensa discussão e reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna, que remontam à segunda metade da década de oitenta do século recém-findo, quando surgiram, nos âmbitos das secretarias municipais e estaduais de educação, propostas curriculares que apontavam para mudanças substanciais nos conteúdos e métodos de ensino de Língua Portuguesa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que vieram a público na segunda metade da década de noventa, apresentam-se como uma síntese do que foi possível aprender com os movimentos de reorientação curricular ensejados pelos sistemas públicos de ensino. Apresentados como diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, em âmbito nacional, e distribuídos em larga escala, os PCNs, por certo, chegaram às mãos dos professores, que tiveram acesso às idéias nele contidas.

Porém, o acesso às idéias não corresponde necessariamente a sua transposição didática para as práticas escolares, que ainda se encontram fortemente dependentes de uma ideologia da regra, da correção e da padronização da língua, estando praticamente ausentes (ou ocupando posição secundária) as atividades de interpretação e produção de textos.

É importante que as inovações curriculares, já incorporadas ao discurso dos professores, à força da repetição, possam ser convertidas em práticas que contribuam para a proficiência de nossos alunos em Língua Portuguesa, rompendo com o fracasso escolar, tão claramente expresso nos resultados do SAEB. Este fato

¹¹ “Letramento [...] é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que [...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera o seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos [...]” (BONAMINO et al., 2002, p. 94, grifo do autor).

indica a importância da formação continuada do professor de Língua Portuguesa, em que possa aprender com seus pares, expor suas necessidades, mostrar o que faz, refletir sobre as práticas vigentes e encontrar alternativas para seu fazer.

Naturalmente, não se tem a ilusão de que a formação continuada do professor por si só dará conta de reverter a situação de fracasso escolar. Há vários fatores que influenciam na aprendizagem dos alunos e que podem ser agrupados em dois conjuntos: um que remete às condições sociais e econômicas dos alunos e do contexto familiar de origem e outro que compreende as condições da oferta educacional (infra-estrutura da escola, tipo de gestão, formação do professor e suas práticas pedagógicas).

Relativamente aos fatores sociais e econômicos do aluno e de seu contexto familiar, que interferem em seu desempenho, talvez seja pequena a possibilidade de intervenção dos sistemas públicos de ensino; entretanto, em relação às condições de oferta educacional, na qual se insere a formação do professor, faz-se necessária uma reação significativa, que façam nossas escolas cumprirem o papel de preparar os estudantes para atuarem satisfatoriamente, no mundo contemporâneo.

Neste contexto, a formação continuada assume grande importância, principalmente aquela em que o fazer e o pensar dos professores sejam tomados como ponto de partida para a aquisição de novas compreensões sobre o objeto de ensino, o que constitui o cerne deste trabalho, que se compõe desta introdução, três capítulos, considerações finais, bibliografia e anexos.

No primeiro capítulo – **Considerações sobre a abordagem metodológica adotada** –, busco mostrar que a investigação se insere numa abordagem qualitativa, apresentando características da pesquisa participante, bem como as técnicas usadas para a coleta de dados. Ainda, detenho-me na apresentação das características do Grupo de Estudo (conceito, procedimentos metodológicos), que é, nesta investigação, tanto espaço de formação quanto recurso metodológico da pesquisa. A constituição do Grupo de Estudo também é enfocada neste capítulo, com o levantamento do perfil das professoras envolvidas na pesquisa.

No segundo capítulo – **Formação profissional: da racionalidade técnica ao enfoque reflexivo na prática** -, inicialmente, contraponho dois modelos de formação profissional, que, estabelecendo diferentes relações entre a teoria e a prática, atribuem papéis diversificados ao profissional: técnico que aplica o conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação, no modelo da racionalidade técnica; e pesquisador de sua própria prática, que passa a ser mais campo de investigação do que contexto de aplicação, no modelo do enfoque reflexivo na prática. Em continuidade, no tópico *Formação Continuada: da aplicação dos saberes produzidos por outros à valorização dos saberes docentes*, busco mostrar como, tradicionalmente, é entendida a formação continuada e as perspectivas que se abrem para esta etapa de formação quando se parte do pressuposto de que o professor produz saberes e de que há a necessidade de problematizá-los, quando se pretende mudanças no fazer docente.

No terceiro e último capítulo – **Valorização dos saberes das professoras e contribuição para seu desenvolvimento profissional: a experiência em prática e alguns resultados** -, discorro sobre a experiência de colocar em prática uma proposta de formação continuada na área de Língua Portuguesa, orientando-me pelas idéias contidas no capítulo anterior, em que os procedimentos metodológicos utilizados possibilitaram a criação de um contexto alternativo de aprendizagem docente e o desenvolvimento de novas compreensões sobre o objeto de ensino.

Fecha-se o trabalho com as **Considerações Finais** e o elenco das obras cujas idéias inspiraram este trabalho, que compõe a **Bibliografia**. Em CD-ROM, estão os **Anexos**.

Capítulo 1

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ABORDAGEM METODOLÓGICA ADOTADA

1.1 – A OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA

Ponderando-se o objeto de pesquisa e a forma de sua condução, minha opção foi pela abordagem qualitativa, considerando que esta se fundamenta em dados coligidos nas interações interpessoais, cuja análise, compreensão e interpretação se realizam mediante a atribuição de significados, pelo pesquisador e pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, a suas falas e ações. Sintetizando esta idéia, Chizzotti (2001, p. 79) afirma que:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Isto foi observado no desenvolvimento desta pesquisa, em que o pesquisador não atuou como mero observador passivo, mas assumiu uma conduta participante: auxiliou os sujeitos envolvidos na pesquisa a identificar suas necessidades, criou um clima no Grupo que favoreceu a interação entre os pares, participou dos momentos de discussão e reflexão, ajudou-os a identificar a teoria que embasa seu fazer, visando ao estabelecimento de uma relação dinâmica entre teoria e prática, e estimulou-os em suas tentativas de empreender mudanças.

Da mesma forma, os sujeitos envolvidos na pesquisa, um grupo de professores de Língua Portuguesa, não foram vistos como objetos de pesquisa, mas como parceiros no desenvolvimento da ação formativa, objeto da investigação, assumindo, igualmente, uma postura participante na medida em que compartilharam com o pesquisador a condução da ação formativa. Foram suas necessidades reais, as práticas relatadas e as leituras de estudo socializadas que constituíram o fio condutor da ação formativa.

Embora esta pesquisa não tenha sido desencadeada para auxiliar um grupo de professores na busca de solução para situações problemáticas enfrentadas em seu ambiente natural (a escola), bem como não se tenha alojado neste espaço, a ação formativa desenvolveu-se calcada nas necessidades e nos conhecimentos dos sujeitos envolvidos, que se engajaram no processo para trocar experiência (disponibilizar seu fazer e pensar), repensar a prática (refletir sobre ela e submetê-la à análise crítica) e aperfeiçoá-la (perspectiva de mudança), conforme revelaram ao se manifestarem sobre o que os trouxe para o Grupo de Estudo.

Ainda que a questão da pesquisa não tenha sido objeto de investigação do Grupo de professores, não haveria a possibilidade de desenvolvimento deste estudo se os sujeitos não assumissem o desafio de compartilhar a condução da ação formativa e de participar ativamente do exercício dos procedimentos metodológicos previstos para a formação: relato de prática e socialização de leituras de estudo.

Oliveira-Formosinho (2002), tratando da pesquisa qualitativa, caracteriza-a como multimetódica, o que permite ao pesquisador fazer uso de vários métodos, aspecto que pode ser compreendido como um processo de bricolagem, cujo produto final pode ser uma construção nova, original.

Ainda que reconheça que bricolagem possa ser termo possível para explicar a estratégia metodológica utilizada nesta pesquisa, creio que nela predominem características da pesquisa participante, ainda que não sejam de fácil identificação, considerando que, entre os cientistas sociais, não há consenso quanto a uma definição precisa deste tipo de pesquisa.

Haguette (1987), ao tratar da dificuldade de uma definição consensual, reporta-se aos conceitos de Fals Borda (1983), Oliveira e Oliveira (1983) e Demo (1985), destacando neles quatro elementos que lhe parecem relevantes: a realização concomitante da investigação e ação; a participação conjunta de pesquisadores e de pesquisados; a proposta político-pedagógica a favor dos oprimidos e o objetivo da mudança ou transformação social.

Embora neste trabalho não se identifiquem todos os elementos enfatizados nas definições, sendo possível visualizar, em relação a alguns deles, apenas algumas aproximações, considero que esta possa ser entendida como uma pesquisa qualitativa com características de pesquisa participante, uma vez que envolve ao mesmo tempo investigação e ação, mais precisamente uma ação formativa.

Trata-se de uma ação formativa que não foi proposta pelos sujeitos envolvidos para solucionar algum tipo de problema com que vinham se defrontando, mas a que aderiram, abrindo mão de horas de descanso e lazer (sábado, à tarde), para trocar experiências, repensar a prática e aperfeiçoá-la.

Ao aderirem à proposta com estes objetivos, os sujeitos revelaram, em certa medida, a insatisfação em relação ao isolamento do trabalho docente, em nível de escola e de sistema de ensino, e à sua prática que é necessário repensar (refletir e analisar criticamente) e aperfeiçoar (mudar, transformar), certamente não visando a um deleite pessoal, mas à melhoria da aprendizagem de seus alunos, que estão inseridos na escola pública, a qual abriga, preferencialmente, as camadas desfavorecidas da população, em benefício das quais os sujeitos envolvidos na pesquisa estavam buscando seu desenvolvimento profissional.

Observo [...] que as colegas são pessoas comprometidas com a educação e dispostas a mudar suas práticas em prol do aluno. Eu gosto disso, pois achava que isso não existia. Sei que preciso aprender muito e quero aprender aquilo que favorece o meu aluno, porque é importante que os jovens da escola pública possam estar em igualdade de condições, pelo menos no que diz respeito ao conhecimento. Se não pudermos fazer isso, “o futuro da nação” estará completamente prejudicado, pois a maioria dos jovens está nas escolas públicas. (Apreciação de P4 ao 11º Encontro – Anexo IV).

Ainda, trata-se de uma ação formativa que foi pensada por mim, mas cuja condução foi compartilhada com os sujeitos envolvidos, que definiram as temáticas, discorreram sobre seu fazer, colocando-o em discussão, bem como selecionaram e socializaram as leituras de estudo, num processo em que seus saberes foram tomados como ponto de partida para novas compreensões, criando perspectivas de mudanças.

Este talvez seja o aspecto principal desta pesquisa: a participação conjunta do pesquisador e dos sujeitos envolvidos nela, ainda que ambos não estivessem, em todos os momentos, convergindo para a consecução dos mesmos objetivos. Não há dúvida de que os sujeitos da pesquisa dela participaram no intuito de aprender e de encontrar formas alternativas de ensinar. No entanto, enquanto assim procediam, colaboravam para a investigação em curso, que surgiu e se desenvolveu como pesquisa com os professores e não sobre eles, o que é uma marca da pesquisa participante, como resume Brandão (1986, p.11): “[...] onde afinal pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes [...]”.

Esta pesquisa, em sua vertente formativa, mais uma vez revela características da pesquisa participante, que, conforme Demo (2004, p. 16), orienta-se pelo princípio educativo, segundo o qual a pesquisa se reveste de valor pedagógico, formativo “à medida que implica questionamento, consciência crítica, incentivo à formação do sujeito capaz de história própria, sustentação da autonomia crítica e criativa”, considerando-se que os envolvidos na pesquisa foram vistos como sujeitos pensantes e críticos, portadores de saberes que desejavam aperfeiçoar.

Ainda, em sua vertente formativa, esta pesquisa apresenta características que Boterf (1984, p. 74) identifica na Forma de Trabalho Pedagógico própria da pesquisa participante, que a seguir reproduzo:

- uma pedagogia do “educando”, que concebe a educação como um processo de apropriação do conhecimento por parte das pessoas em formação, e não uma “pedagogia”, que concebe os indivíduos como receptores passivos do conhecimento;
- uma concepção daquele que intervém (professor, orientador ou pesquisador) como fonte de saber dentre outras;

- a utilização sistemática do saber do grupo, de suas potencialidades e dos recursos de que dispõe;
- o interesse privilegiado que os formadores dirigem aos progressos (de pensamento, de análise, de raciocínio) dos “educandos”;
- a importância do grupo como sustentáculo da formação;
- um perfil daquele que intervém como possuidor, sobretudo, de capacidades de orientação, condução e análise.

Em momentos posteriores, quando neste estudo for abordada a ação formativa desenvolvida por meio do Grupo de Estudo, de que já começo a discorrer no próximo tópico – *Grupo de Estudo: espaço de formação e recurso metodológico da pesquisa* – e em que mais demoradamente me detenho no capítulo final, será possível identificar algumas destas características da Forma de Trabalho Pedagógico, que, de certa forma, concretiza o princípio educativo, identificado por Demo (2004, p. 129) “como a grande tacada da pesquisa participante: constituir-se numa estratégia de constituição de sujeitos capazes de história própria, resgatando legado imorredouro de Paulo Freire”¹².

1.2 – GRUPO DE ESTUDO: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E RECURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Visando a encontrar resposta para a questão principal desta pesquisa:

Como organizar e conduzir um processo de formação continuada de professores de Língua Portuguesa que, rompendo com o modelo convencional, possa contribuir tanto para o avanço do conhecimento na área, quanto para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor?

E levando-se em conta que a função precípua da formação continuada é “questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática” (IMBERNÓN, 2001, p. 59) - o que implica, a meu ver, a necessidade de que esta ocorra por meio

¹² Ao mencionar o legado de Paulo Freire, Demo, por certo, refere-se à sua pedagogia, que, rejeitando a concepção bancária de educação, mostra o ato educativo como processo dialético no qual o educando constrói o conhecimento a partir do contexto, fundindo aprendizagem e experiência social numa aventura de aquisição da liberdade, tornando-se ele próprio agente de seu destino, senhor de sua história. Esta forma de conceber o ato educativo encontra-se discutida em diversos textos de Freire, especialmente nas obras **Educação como prática da liberdade** e **Pedagogia do Oprimido**.

de um processo conduzido de forma flexível, em que o fazer e o pensar dos professores, bem como suas necessidades, sejam tomados como ponto de partida para discussões, reflexões e estudos, e em que os docentes assumam, ao mesmo tempo, o papel de formando e formador, aprendendo com seus pares e contribuindo para sua aprendizagem - organizei, para o desenvolvimento desta pesquisa, com a participação e colaboração de um grupo de professores que se engajou na proposta, um espaço e tempo de formação, que denominamos de Grupo de Estudo – GE, que é também o recurso metodológico desta pesquisa, do qual passo a tratar a seguir.

Grupo de Estudo: que espaço é este?

Considerando a problematização da área de investigação, de que tratei no tópico *A gênese do trabalho*, e a intenção de viabilizar uma proposta alternativa às formas convencionais de formação continuada, o Grupo de Estudo – GE, espaço e tempo de formação e recurso metodológico de pesquisa, apresentou algumas características peculiares.

No desenvolvimento desta pesquisa, o Grupo de Estudo – GE foi concebido como um espaço de desenvolvimento profissional¹³, que reúne professores que têm questões comuns; dispõem de diversificados saberes¹⁴; estão satisfeitos com algumas de suas práticas, mas colocam em dúvida outras; vivem conflitos e frustrações; têm necessidades de ordem diversa; sentem o peso do tradicional isolamento da tarefa docente e estão dispostos a engajarem-se num processo de aprendizagem, no intuito de adquirir novas compreensões da disciplina que lecionam, dos conteúdos que ensinam e da sua prática, que possam concorrer para a efetiva aprendizagem de seus alunos.

Buscando a superação da idéia de que os professores são executores de propostas elaboradas por outros, no Grupo de Estudo, procurei desenvolver um

¹³ Desenvolvimento profissional, neste trabalho, é entendido da forma como o concebe Imbernón (2001, p. 45), ou seja, “como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”.

¹⁴ Neste trabalho, a palavra “saber” é usada no sentido que lhe atribui Tardif (2002, p. 258): “Damos aqui à noção de ‘saber’ um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

trabalho cujos procedimentos se distinguem dos comumente adotados nos cursos de formação convencionais, em que, via de regra, há alguém que sabe e diz ao outro o que fazer, desconsiderando os conhecimentos que este outro detém e suas reais necessidades.

O Grupo de Estudo, opondo-se a esta lógica, foi entendido, nesta pesquisa, como uma estratégia de formação que supõe a participação ativa dos professores, que, em função de suas necessidades, procuram, então, definir o que trabalhar, trocam informações como forma de reflexão sobre as experiências vividas, que são compartilhadas, sobretudo, na forma de relatos de prática, e lançam-se no aprofundamento teórico, mediante leituras de estudo, que são socializadas no Grupo.

É esta participação ativa que torna os professores agentes de sua formação e co-responsáveis pela ação formativa, desenvolvida por meio do GE. Esta forma de envolver os professores na ação formativa aproxima-se, de certa forma, da concepção de participação de Nóvoa (1992, p. 30), que entende que “os professores têm que ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação”.

Assim, o Grupo de Estudo foi concebido para ser espaço de troca, questionamento, leitura, discussão, socialização de informações e reflexão, que pode auxiliar o professor a empreender uma avaliação crítica de suas práticas, a qual pode desencadear tentativas de mudá-las ou de aprender a ensinar de novas maneiras, mais condizentes com a realidade em que se dá o processo educacional e com o avanço dos conhecimentos específicos de sua área de conhecimento.

Concebido o GE da maneira exposta, a escolha dos procedimentos metodológicos nele adotados, de que tratarei ainda neste capítulo, foi orientada de forma a que fosse possível ao professor:

- compartilhar seu fazer e pensar;
- refletir sobre suas experiências e as de seus pares;
- questionar posturas e/ou práticas cristalizadas;

- adquirir novas compreensões sobre o objeto de ensino;
- aprender com seus pares e contribuir para sua aprendizagem;
- envolver-se mais com sua própria formação;
- adquirir autonomia (saber do que precisa, onde procurar, o que privilegiar).

Esta forma de pensar a ação formativa desenvolvida por meio do GE levou-me a definir alguns elementos norteadores, a fim de, como o próprio nome indica, direcionar a escolha dos procedimentos metodológicos adotados, bem como a sua utilização.

Elementos norteadores

Levando em conta que o Grupo de Estudo se apresenta como alternativa aos cursos de formação convencionais, buscando romper com o modelo transmissivo-reprodutivo - o que implica dar voz aos professores para que possam envolver-se mais com sua própria formação e aprender com seus pares mediante socialização de conhecimentos e experiências, acompanhada de discussão e reflexão - fui buscar em autores que vêm discutindo a questão da formação de professores (ALARCÃO, 1996, 2003; CRÓ, 1998; DEMAILLY, 1992; DOMINICÉ, 1988; ELLIOT, 1998; ESTRELA, 2002, 2003; HERNECK e MIZUKAMI, 2002; IMBERNÓN, 2001; LAMY, 2003; MIZUKAMI, 2002; NÓVOA, 1992, 1995, 2000; PEREIRA, 1998; PERRENOUD, 2000, 2002; RODRIGUES e ESTEVES, 1993; SACRISTÁN, 1995; SAUL, 2000; SCHÖN, 1992, 2000; SNOECKX, 2003; TARDIF, 2002; THURLER, 2001; TORRES, 1998, 1999; entre outros) subsídios para a definição dos elementos norteadores que pudessem direcionar a escolha dos procedimentos metodológicos e sua utilização, dos quais tratarei a seguir.

• Autonomia

No Grupo de Estudo, as temáticas que se constituem objetos do trabalho (estudo) do Grupo não são previamente definidas e entregues na forma de “pacotes”. É em função das necessidades e da socialização das práticas que surgem os temas para discussão, que requerem, em alguns momentos, aprofundamento teórico.

Buscar informações, para entrar em contato com nova temática ou ampliar conhecimentos já adquiridos, constitui tarefa do professor que se vale de seu próprio acervo e/ou do que há na escola em que trabalha. Também cabe-lhe organizá-las e socializá-las, colocando-as em discussão no Grupo. Ainda que o coordenador do GE possa disponibilizar uma bibliografia, é importante que o professor realize a pesquisa e, entre o que for encontrado, selecione, para seus estudos, o que melhor atende as suas necessidades e as do Grupo.

Lançar mão de procedimentos que concorram para a autonomia do professor em seu processo de formação reveste-se de fundamental importância, pois as mudanças ocorrem de forma vertiginosa, os conhecimentos se renovam num curto espaço de tempo e as situações problemáticas com que se defronta o professor tendem a ser diversificadas. Logo, é importante que os professores comecem a exercitar esta autonomia compartilhada, para que, conforme Imbernón (2001, p. 15), “aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e incerteza”.

- *Aprender a partir do que se conhece*

O Grupo de Estudo é um espaço de aprendizagem entre pares que realizam o mesmo trabalho e são portadores de saberes diversificados, que orientam seu fazer e pensar. Sendo assim, não se pode perder de vista o que ensina a didática das ciências: partir das representações dos aprendizes, ao invés de ignorá-las.

Isto significa que o ponto de partida deve ser o conjunto de saberes que emerge do Grupo, que os professores trazem de sua experiência cotidiana, que foi sendo construído a partir de estudos realizados e de vivências em interação com seus alunos e seus colegas de profissão. É este conjunto de significados que serve de ancoragem para o novo, tornando-o significativo.

Importa, pois, considerar que o que fazem e pensam os professores tem um papel fundamental no sentido que atribuem às novas experiências, idéias e informações. Ou seja, o que se aprende depende do que se sabe e pensa; a aprendizagem é um processo de (re)construção a partir de idéias e compreensões

de que dispõe o sujeito. Esta forma de pensar a aprendizagem aproxima-se do que Ausubel (apud MOREIRA e MASINI, 1982, p. 7) denomina aprendizagem significativa:

Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova aprendizagem se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com a estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceitos subsunçores ou, simplesmente, subsunçores (subsumers), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende.

Para favorecer o acesso ao conhecimento do outro, é necessário que a interação no Grupo ocorra num clima de respeito, confiança e cooperação, para que o professor se sinta estimulado a revelar o que pensa, conhece e pratica. Somente assim será possível estabelecer uma relação entre os saberes já disponíveis e novas informações, para legitimar ou questionar o conhecimento posto em prática.

Para que a aprendizagem ocorra da forma como é concebida neste trabalho, além do clima de respeito, confiança e cooperação, é importante que os procedimentos metodológicos empregados coloquem os professores na situação de quem sabe e tem algo a dizer a seus pares.

- *Partir das necessidades dos professores*

Como se observou anteriormente, aprender é um processo complexo, que não se restringe a um acúmulo de informações, ainda que tenham sido didaticamente trabalhadas; exige um esforço do sujeito na assimilação do novo em função das idéias e compreensões de que dispõe.

O esforço exigido do sujeito da aprendizagem pode ser menor se o que for trabalhado no processo de formação vier ao encontro de suas necessidades, o que também é esperado do professor em relação a seus alunos, em sua prática em sala de aula. Isto é, pretende-se que o professor conheça o que o aluno sabe e suas reais necessidades, para, a partir daí, criar situações que concorram para sua superação ou, pelo menos, minimização. Se assim se espera do professor em sua

relação com o aluno, por que não proceder da mesma forma com o docente em formação?

Neste sentido, na ação formativa desenvolvida por meio do GE, é importante considerar as necessidades dos professores, que podem surgir das práticas relatadas e/ou dos estudos socializados, possibilitando, assim, a identificação do que será trabalhado e/ou aprofundado.

- *Contextualização*

De certa forma relacionado ao anterior, este elemento norteador aponta para a importância de ter em mente que os professores pertencem a um sistema de ensino (às vezes a mais de um) que tem um saber acumulado ao qual possivelmente tiveram acesso. Em instâncias centrais e intermediárias deste sistema, às vezes na própria escola em que trabalham, os professores participam de processos de formação, que podem ter possibilitado a construção de conhecimentos práticos e teóricos, que importa resgatar no Grupo de Estudo.

Considerando que as necessidades dos professores constituem ponto de partida para discussões e estudos e que é relevante compartilhar conhecimentos práticos e teóricos, dispor de informações sobre os docentes é necessário, pois o que um deles deseja conhecer pode já ser largamente conhecido ou praticado pelo colega, que pode ser solicitado a tratar da temática de interesse. Isto é, tendo noção do que o professor já fez ou conhece, ele pode ser solicitado a contribuir mais no processo de formação.

Assim, em algum momento do processo de formação, de preferência nos encontros iniciais, é importante disponibilizar tempo para que os professores discorram sobre si mesmos, como pessoa e profissional, cuja prática docente, por certo, carrega marcas de diversificados eventos.

- *Relação entre teoria e prática*

Muito freqüentemente, a relação entre teoria e prática aparece impregnada de uma visão técnico-positivista, que vigorou ao longo do século XX e serviu de

referência à formação dos profissionais em geral e dos professores em particular. Segundo esta visão, as leis ou os princípios gerais fornecem elementos a partir dos quais se extraem normas ou receitas de intervenção, que, aplicadas rigorosa e matematicamente, produzem os resultados esperados. A prática, neste modelo, é o campo de aplicação da teoria.

No Grupo de Estudo, pretende-se romper com esta linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a ação prática, além de dar à relação entre teoria e prática um sentido mais dinâmico, de forma que a teoria, além de contribuir para explicar a prática, possa auxiliar nos processos de discussão e reflexão sobre ela, de forma muito próxima àquela concebida por Betancourt (1991, p. 50-51):

O fato de que a prática constitui um ponto de partida significa que a teorização vai vincular-se, vai “amarrar-se” a uma problemática concreta, evitando a dispersão em temas alheios à realidade. Por isso, a teorização não é um fato intelectual, desligado da prática, mas sim um processo ordenado de abstração, uma visão mais profunda da realidade, um novo olhar crítico e criador para a prática: é desenvolver a capacidade de pensar com nossa própria cabeça. É pensar o “Por quê?” e o “Para quê?” das coisas, mas sempre ligado à prática e à realidade.

• *Cooperação*

Este elemento norteador apóia-se na idéia de que se aprende em interação com os pares que realizam o mesmo trabalho e que se colocam questões sobre seu pensar e fazer. Pensar desta forma implica criar um espaço de formação em que seja possível dar feedback (comentar, questionar, contrapor, referendar etc.) à prática relatada, compartilhar as dúvidas dos colegas, socializar idéias e conhecimentos, buscar respostas para os questionamentos e auxiliar nos momentos de conflito e desânimo, que constituem, em síntese, ações de cooperação.

Thurler (2001), ao tratar da ausência de cooperação, afirma que ela protege os professores da controvérsia, mas, ao mesmo tempo, priva-os de uma oportunidade preciosa de explicitar as razões de suas escolhas, de conhecer outros pontos de vista e outras práticas, de contar com amigos críticos, “que podem lhes oferecer contribuições para seu desenvolvimento profissional, meios para buscarem

a chave apropriada para destrancar progressivamente as portas que levam à mudança”. (THURLER, 2001, p. 64).

O Grupo de Estudo pode ter um informante privilegiado na figura de seu coordenador, mas todos devem ser igualmente informantes, pois o que está em questão é o trabalho docente e os conhecimentos necessários a sua realização, sobre os quais o professor sempre tem muito a dizer. Neste sentido, a troca entre os pares reveste-se de relevância na ação formativa desenvolvida por meio do GE. Sobre a importância de compartilhar conhecimentos, Nóvoa (1992, p. 26) afirma:

A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

- *Isomorfismo*

Segundo este elemento norteador, os procedimentos utilizados no GE devem estar em consonância com o que se espera que o professor faça no exercício da docência. Isto é, na medida do possível, deve-se procurar coerência entre os procedimentos de formação e aqueles que os docentes podem utilizar em sua prática.

Isto significa que é importante que os professores experimentem em seu próprio processo de aprendizagem o que, do ponto de vista metodológico, lhe é sugerido como bom para a aprendizagem de seus alunos. Espera-se, por exemplo, que, participando, no Grupo de Estudo, de atividades que levem em conta os fundamentos da autonomia, da aprendizagem significativa e da cooperação, entre outros, o professor de tal forma incorpore-os, que possam, também, orientá-lo em sua prática em sala de aula, ser parte dela.

Este elemento norteador também incorpora a idéia de possibilitar ao professor vivenciar situações de aprendizagem como se fossem alunos, o que lhe permite não apenas assumir o papel do aluno, mas também, em função dos questionamentos e discussões, refletir sobre ele.

- *Papel da Coordenação do Grupo de Estudo*

Considerando os demais elementos norteadores, o coordenador do GE não se apresenta como um modelo a ser imitado, como freqüentemente ocorria (ocorre) nos processos de formação convencionais, em que, sendo o formador um professor que já vivenciara significativas experiências em seu desenvolvimento profissional, não raras vezes, informava aos formandos o que deveriam fazer.

No Grupo de Estudo, o coordenador assume o papel de parceiro experiente com quem é possível compartilhar, refletir e analisar a partir das práticas relatadas e das leituras socializadas. Não lhe cabe prescrever, mas estimular os processos de análise e estudo, bem como neles intervir, no intuito de auxiliar o professor em sua capacidade de gerar sua própria crítica em relação à prática docente. Como parceiro experiente, o coordenador não deixa de ser fonte de consulta, mas busca restringir seu papel ao de facilitador, mediador entre o sujeito e o contexto de formação.

Orientando-se por pressupostos acerca do processo de ensino e aprendizagem no geral e da área específica do conhecimento, o coordenador do GE é alguém que procura estimular a percepção da relação existente (ou não) entre as práticas relatadas e tais pressupostos. Sem impor as leituras de estudo, que são escolhidas pelos professores, busca, junto com eles, destacar o que é importante para o exercício da reflexão sobre a prática e para a melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Entre as competências do formador, elencadas por Lamy (2003, p. 44), algumas podem ser consideradas como compatíveis com o papel do coordenador do GE, na perspectiva que lhe é dada nesta ação formativa:

- A competência para gerir a complexidade das situações encontradas, avaliando rapidamente o que se passa na situação de formação a fim de tomar decisões adequadas e de construir estratégias convenientes;
- A competência do formador para articular o discurso teórico que constrói seus referentes com as situações concretas que lhes são propostas;

- A competência para garantir um acompanhamento respeitoso às pessoas que forma, assegurando “as passagens”, senão de forma tranqüila, ao menos de forma aceita e compartilhada.

Ainda, na acepção de Perrenoud (2002, p. 181), o papel do coordenador do GE assemelha-se ao do treinador que é alguém que “observa, chama a atenção, sugere, motiva, às vezes ilustra um gesto difícil”. Não tem, portanto, a intenção de controlar o professor, mas de trabalhar lado a lado com ele, buscando melhor compreensão da prática docente, estimulando uma construção interativa e centrando seus esforços em sua aprendizagem e em seu processo de desenvolvimento.

Foram as idéias que fundamentam estes elementos norteadores que consubstanciaram a escolha dos procedimentos metodológicos adotados no Grupo de Estudo, que serão tratados a seguir.

Procedimentos metodológicos do Grupo de Estudo

No desenvolvimento das ações que tiveram lugar no Grupo de Estudo privilegiaram-se, fundamentalmente, dois procedimentos metodológicos: relatos de prática e socialização de leituras de estudo.

No Grupo de Estudo, considera-se que são as necessidades manifestadas pelos professores que servem de ponto de partida quer para os relatos de prática, quer para os estudos teóricos, de que podem resultar outras necessidades. Assim, por exemplo, do interesse do Grupo em adquirir conhecimentos sobre *Reescrita* - procedimento privilegiado na Prática de Análise e Reflexão sobre a Linguagem, um dos eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa - surgiu tanto o relato de prática de quem já fizera uso de tal procedimento e considerava que sua experiência poderia trazer contribuição para o processo de aprendizagem dos colegas, quanto o levantamento de bibliografia sobre o tema, para estudo e socialização.

Isto é, em função tanto da prática relatada quanto do estudo socializado, novas temáticas para estudo e propostas de relatos podem surgir. Foi nesta dinâmica em que se pensou para o desenvolvimento desta ação formativa: necessidades levam a relatos de prática e/ou estudos teóricos, que podem gerar

novos interesses, que motivam outros relatos e estudos, mediante os quais os professores têm a oportunidade de compartilhar seu fazer e pensar, submetendo-os à discussão e à reflexão do Grupo.

No desenvolvimento da ação formativa por meio do Grupo de Estudo, relato de prática e socialização de leituras de estudo foram concebidos conforme exposto a seguir.

• *Relato de Prática*

No Grupo de Estudo, os relatos de prática não são necessariamente expressão das dificuldades de o professor em lidar com determinado conhecimento específico de sua área, quer por não o dominar, quer por não dispor de procedimentos adequados a sua transposição didática. Pelo contrário, via de regra, os relatos tratam de experiências consideradas interessantes e dignas de serem levadas ao conhecimento do Grupo, como forma de estudo e discussão de uma temática.

No relato de prática, pretende-se que os professores não apenas descrevam o que fazem (fizeram), mas também procurem explicar a razão da atividade, os objetivos que tinham em mente ao propô-la e se os resultados alcançados se mostraram satisfatórios. Ao submeter sua prática à discussão, cria-se a possibilidade de os professores revelarem suas compreensões sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre o aluno e o objeto de ensino, que se tornam objeto de estudo e reflexão do Grupo. Isto é, ao mesmo tempo em que revelam suas compreensões do que fazem, têm acesso aos significados por outros atribuídos, mediante seus questionamentos e suas considerações, possibilitando uma releitura de seu trabalho.

Segundo Cifali (2001, p. 112), “há no relato não só compreensão, mas também explicação, e [...] a singularidade da situação narrada pode atingir o geral, onde muitos se reconhecem”. Confrontações, explicitações, questionamentos, trocas e sugestões são conseqüências comuns dos relatos de prática, podendo, assim, desencadear alternativas metodológicas - o relato de prática gerando novas

situações de ensino e aprendizagem – e/ou a necessidade de estudos, visando à ampliação do conhecimento teórico.

O relato de prática permite saber de onde parte tanto aquele que o faz, quanto os demais, quando estimulados a verbalizar suas compreensões e suas formas de ação. Permite, portanto, acesso aos conhecimentos prévios dos professores, que constituem ancoragem para a (re)construção dos saberes. O que se sabe e se pensa pode ser mobilizado para novas aquisições, o que torna a aprendizagem significativa no sentido já referido anteriormente.

No Grupo de Estudo, é importante que o relato de prática seja, também, apresentado por escrito, algo que, freqüentemente, não é familiar ao professor, que não tem o hábito de escrever sobre sua prática. A escrita possibilita que a prática lembrada seja reexperienciada, ocorrendo já um primeiro nível de reflexão; ou seja, ao organizar suas idéias por escrito em função do vivido, este se torna objeto de reflexão. Muitas vezes, é neste momento, em que há certo afastamento da experiência direta que o professor percebe que a prática poderia ter sido diferente.

Segundo Schulman (1996, apud MIZUKAMI, 2002), o processo de lembrar, recontar, reviver e refletir, que ocorre nos momentos de elaboração e apresentação do relato, é a base do processo de aprender pela experiência, que parece constituir, conforme Tardif (2002, p. 263), “o alicerce da prática e da competência profissionais, pois esta experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais”.

Tratando da importância de redigir o relato, convém novamente citar Schulman (1996, apud MIZUKAMI, 2002), que identifica quatro processos que operam com base na escrita: ação, narração, conexão e abstração. Os relatos têm origem na ação desencadeada pelo professor e transformam-se em casos por meio da narração. Os casos dialogam com outros em razão de conexões que se estabelecem, e são, ainda, enriquecidos pela teoria quando discutidos, analisados, confrontados, confirmados e até mesmo avaliados nas trocas entre os professores. É este movimento, tão bem descrito por Schulman, que se pretende concretizar ao instituir o relato de prática como procedimento formativo do Grupo de Estudo.

- *Socialização de leituras de estudo*

O diálogo reflexivo entre os professores não é mediado apenas pela prática, mas também pelos textos produzidos por outros educadores e estudiosos. Ou seja, o conhecimento acumulado sobre as especificidades da área, sobre o tratamento pedagógico dos conteúdos e sobre o processo de ensino e aprendizagem mais amplo, entre outros, precisa ser socializado e discutido, visando a auxiliar o professor em seu processo de reflexão, para confirmar, explicar, questionar e, inclusive, refutar o que se conhece e se pensa sobre estes aspectos.

Por isso, o aprofundamento teórico, mediante a socialização de leituras de estudo, no Grupo de Estudo, constitui outro importante procedimento metodológico nesta ação formativa. Não apenas as leituras indicadas pelo coordenador do GE são importantes, mas principalmente as selecionadas pelos professores em função de suas necessidades; aquelas que podem explicar, esclarecer, validar o que fazem e, até mesmo, apontar para formas alternativas de ensinar.

Em consonância com o elemento norteador da autonomia, fundamental para que os docentes se apropriem de sua formação, são os próprios professores que, em função de suas necessidades, das temáticas em discussão e dos recursos de que dispõem (acervo próprio e/ou da escola), escolhem o que ler e socializar no GE.

Porém, orientando a escolha e a socialização, vale observar alguns critérios mínimos: a) os textos selecionados devem atender a alguma necessidade do professor e/ou do grupo e/ou ter relação com algum tema que se deseje compreender melhor; b) a socialização da leitura deve ser planejada e organizada de tal maneira que os participantes possam aprender com a leitura de estudo do outro; c) na exposição, cumpre, ainda, dizer em que medida o estudo realizado contribuiu para repensar sua prática e/ou ampliar, de alguma forma, seus conhecimentos.

Diferentemente do que ocorre nos processos de formação convencionais, em que as leituras são previamente definidas, de acordo com as temáticas que serão trabalhadas, igualmente pré-estabelecidas, a função do coordenador do GE torna-se

mais complexa, pois não lhe cabe transmitir informações acerca de um conteúdo, mas tentar articular as diferentes leituras e estimular o Grupo ao estabelecimento de relações entre as informações advindas de diversificadas fontes e alguma prática relatada ou as propostas de ensino, expressas pelas políticas públicas atuais, que, formalmente, têm expectativas quanto à atuação docente.

A socialização de leituras de estudo, da mesma forma que o relato de prática, constitui possibilidade de acesso ao que os professores conhecem e pensam, pois seus destaques, o que valorizam ou o que rejeitam são, por assim dizer, filtrados por seus saberes. A leitura socializada e discutida pode, ainda, desencadear a reflexão sobre a prática docente, gerar a apresentação de relatos de prática (o relato de prática, por exemplo, que surge para demonstrar o que está sendo proposto pelo texto de estudo) e apontar para a necessidade de outras leituras, visando ao aprofundamento da discussão.

Parafraseando Saul (2000), o diálogo que se estabelece com os autores que lemos, mediado por nosso conhecimento, com nós próprios e com os pares, no processo de socialização, é importante estratégia de formação, pois possibilita o processo de reflexão, que pode redundar na compreensão de diferentes realidades, que confrontadas com nossa prática, podem nos dar a clareza necessária sobre o que mudar, tornando nosso agir mais consciente.

Ao dar este tratamento à leitura de estudo e à sua socialização no GE, procura-se ir além das informações, primeiro estágio no processo de aquisição de conhecimento; por isso, a preocupação em analisá-las, contextualizá-las, estabelecer relações, bem como avaliá-las na sua função de promover reflexão sobre a prática e, conseqüentemente, contribuir para novas formas de ensinar.

O relato de prática e a socialização de leituras de estudo podem constituir importantes procedimentos metodológicos do Grupo de Estudo, uma vez que possibilitam o acesso aos conhecimentos dos professores, a emergência de dúvidas, a discussão e a reflexão, o estabelecimento de relações entre o que se faz e o que é possível (desejável) fazer, bem como a percepção da existência de alternativas teórico-metodológicas a formas cristalizadas de pensar e fazer o ensino de Língua

Portuguesa. Por isso, por eles optei no desenvolvimento desta ação formativa, que não poderia ter sido levada a cabo sem o envolvimento de um grupo de professores, que se inscreveu para dela participar.

Considerando que, no Grupo de Estudo, importa dar voz aos professores tanto para que desvelem seu fazer e pensar, quanto para que sejam co-responsáveis pela condução da ação formativa, acredito que o número de docentes envolvidos nesta ação formativa deve gravitar em torno de 15 (quinze) e a participação ser voluntária, o que, a meu ver, cria melhores condições para uma real adesão à proposta. Sobre a constituição do Grupo de Estudo, tratarei a seguir.

Constituição do Grupo de Estudo: o perfil das professoras

Conforme expresso no tópico *A gênese do trabalho*, a idéia de dar ensejo a uma proposta de formação continuada em novas bases, por meio da constituição de um Grupo de Estudo na área de Língua Portuguesa, surgiu durante o desenvolvimento do Curso *Ler e escrever: um desafio do currículo de ensino fundamental*, em que alguns professores manifestaram o interesse de dar continuidade à discussão de questões relativas à leitura e à escrita.

Como havia a possibilidade de o Grupo ser formado por estes professores, que, para dele participar, deveriam dispor de tempo fora de seu horário de trabalho, num dos encontros do referido curso, no mês de agosto/2004, pude valer-me de alguns minutos para, de forma breve, discorrer sobre a proposta de formação e solicitar-lhes que se manifestassem sobre o melhor dia e horário para sua realização.

Procurei esclarecer que, embora o processo de formação fosse identificado, na proposta, como curso, não se tratava de um curso convencional, em que há um professor que dá aulas acerca de conteúdos previamente definidos, mas de um Grupo de Estudo, em que a participação do professor se revestiria de fundamental importância, pois ele interferiria nas decisões que seriam tomadas, principalmente em relação ao que seria feito a cada encontro: o que trabalhar e estudar e de que forma.

Esclareci, ainda, que, embora o ponto de partida fosse as práticas de leitura e escrita, o foco seria o ensino de Língua Portuguesa. Sendo, assim, as inscrições estariam abertas a professores, em cujas disciplinas a leitura e a escrita são conteúdos específicos; portanto, docentes de Língua Portuguesa e professores polivalentes, de 1ª a 4ª séries.

Dados estes esclarecimentos, circulou, entre os professores, uma planilha em que aqueles interessados em participar do processo de formação poderiam se manifestar sobre o(s) melhor(es) dia(s) e horário(s) para sua realização. Foram apresentadas dez possibilidades, entre as quais sábado, à tarde, que foi a proposta com maior número de adesão.

Acertado este aspecto, a proposta foi concluída e, no encontro seguinte, divulgada entre os professores que participavam do Curso *Ler e escrever: um desafio do currículo de ensino fundamental*, que receberam cópias do folder para poderem fazer divulgação em suas escolas.

Inscreveram-se onze professoras, das quais três não compareceram a qualquer encontro. Foram, portanto, oito as professoras que se apresentaram para o primeiro encontro¹⁵, porém duas delas, durante a apresentação inicial, trataram da dificuldade de continuar a participar: uma por considerar que houvesse necessidade de reservar os finais de semana para a vida pessoal; a outra por dispor apenas dos finais de semana para a redação de sua dissertação de mestrado.

Confirmando o que relataram no primeiro encontro, uma delas não compareceu aos demais, e a outra participou de apenas mais um. Uma professora que tardiamente tomou conhecimento do Grupo de Estudo começou a participar dele quando mais de cinquenta por cento dos encontros haviam sido realizados.

Assim, do Grupo de Estudo participaram regularmente 06 (seis), das quais 05 (cinco) atuavam como docentes de Língua Portuguesa e 01 (uma), como professora polivalente (4ª série). Contou-se, ainda, com a presença de graduandos do curso de

¹⁵ A ação formativa por meio do Grupo de Estudo teve a duração de quatorze encontros semanais (aos sábados), de três horas (13h às 16h), no período de 04 de setembro a 18 de dezembro de 2004.

Letras, que dele participaram esporadicamente. Apenas duas alunas estiveram presentes em praticamente todos os encontros.

No primeiro encontro do GE, a partir de algumas questões norteadoras, as professoras¹⁶ discorreram, principalmente, sobre sua escolaridade, experiência no magistério, escolas em que trabalharam ou estavam trabalhando e processos de formação continuada de que participaram ou estavam participando.

De forma descontraída, as professoras falaram de si e conheceram seus pares, estabelecendo, em função de similaridades detectadas, vínculos, que se estreitariam nos demais encontros. Não houve rigor na apresentação, o que permitiu inúmeras intervenções, principalmente quando percebiam alguns pontos comuns, como, por exemplo, terem estudado na mesma instituição de ensino superior e tido, muitas vezes, aulas com os mesmos professores, porém em épocas diferentes.

Esta dinâmica e as respostas que deram a um questionário (Anexo I) possibilitaram o levantamento do perfil das professoras¹⁷, cujo conhecimento foi importante não apenas para a coordenação do Grupo, mas para todas as participantes. P1¹⁸, por exemplo, que exercia a função de Professora Orientadora de Sala de Leitura – POSL, foi nossa informante privilegiada acerca do acervo bibliográfico deste espaço pedagógico existente em escolas do SME-SP¹⁹.

A escolaridade das professoras foi realizada em escola estadual, exceto no ensino superior, cujos cursos de graduação (Licenciatura Plena em Letras) ocorreram em instituições privadas. Apenas duas das participantes tiveram formação para o magistério em nível médio, tendo iniciado o exercício da docência como professoras de 1ª a 4ª séries; uma delas (P2) ainda lecionava neste ciclo.

¹⁶ Em referência aos membros do Grupo de Estudo – GE, será utilizada a forma feminina, pois o Grupo constituiu-se, exclusivamente, de pessoas do gênero feminino. Quando estiver tratando de professores no geral, será adotada a forma masculina.

¹⁷ Embora, no primeiro encontro, estivessem presentes oito professoras, o perfil foi elaborado a partir dos dados das seis professoras que participaram de todo o processo.

¹⁸ As professoras participantes do Grupo de Estudo passam a ser identificadas por P1, P2, P3, P4, P5 e P6; a professora que ingressou tardiamente no Grupo, por professora visitante.

¹⁹ As escolas do SME-SP dispõem de um espaço pedagógico, denominado Sala de Leitura, onde se desenvolvem atividades de leitura, de que participam os alunos dentro de seu horário regular de aulas. Também, é espaço de consulta e empréstimo de livros. Geralmente, o acervo destinado aos estudos dos professores encontra-se neste espaço.

A primeira graduação das professoras é Licenciatura Plena em Letras, realizada em curso de três anos em instituição privada de ensino, cuja escolha se pautou pela proximidade da residência ou do trabalho. Todas cursaram a graduação no período noturno, trabalhando durante o dia para manter-se e custear os estudos. Apenas P5 foi bolsista no ensino superior, pois trabalhava em uma universidade que oferecia bolsas de estudo a seus funcionários. Todas relataram a dificuldade de conciliar trabalho e estudo (algumas, trabalho, estudo e família) e reconheceram que poderiam ter aproveitado melhor o curso de graduação se não trabalhassem. Gostar de ler, ter certa facilidade com a escrita e a intenção de ser professora determinaram a escolha pela Licenciatura em Letras.

Todas iniciaram a carreira docente no SEE-SP, mas apenas P3 e P4, professoras efetivas, ainda ministravam aulas nesta rede de ensino. Todas eram docentes do SME-SP, no qual ingressaram por concurso: cinco delas em 2002; uma em 2003. Portanto, a experiência docente no SME-SP restringia-se, no máximo, à aproximadamente três anos, quando teve lugar o Grupo de Estudo (2º semestre de 2004).

Contanto o tempo de magistério no SEE-SP, no qual todas começaram a lecionar, a experiência docente variava de três a dez anos. Geralmente, o ingresso no SME-SP correspondeu ao abandono do SEE-SP, quer porque aquele teria salários considerados melhores, quer porque seria mais organizado, segundo o relato das professoras. As justificativas apresentadas revelaram que as professoras não só buscavam salários mais dignos, mas também melhores condições para o desenvolvimento de seu trabalho (“mais organizado”).

No SME-SP, todas as professoras exerciam a docência na condição de concursadas: cinco delas eram titulares, o que traz a vantagem da lotação na escola e a garantia da escolha de aulas na própria unidade escolar; apenas P5 ocupava cargo de Professor Adjunto, cuja lotação é em órgão intermediário, na Coordenadoria de Educação, participando, no processo de escolha, de uma escala geral, o que dificulta a permanência na mesma escola de um ano para outro.

Com exceção de duas professoras, as demais tinham dois cargos: duas delas na mesma rede (SME); as outras nos dois sistemas (SME e SEE). Um dos cargos das professoras que tinham dois no mesmo sistema (SME) era de Professor Adjunto, que implica grande mobilidade, de um ano para outro, considerando-se que sua lotação não é na escola. Portanto, cinquenta por cento das professoras poderiam estar, a cada ano, numa escola diferente. Metade do Grupo trabalhava em 02 (duas) escolas diferentes, mesmo sendo o acúmulo de cargos no mesmo sistema de ensino, o que ocorria com P2, por exemplo.

Observou-se, assim, grande mobilidade na trajetória docente das professoras. O número de escolas em que trabalharam era muito próximo do tempo de experiência docente, praticamente uma escola ou mais a cada ano, como se pode constatar na tabela que se segue:

PROFESSOR	TEMPO DE DOCÊNCIA	Nº DE ESCOLAS
P1	08 anos	09
P2	06 anos	08
P3	07 anos	07
P4	10 anos	10
P5	03 anos	03
P6	06 anos	06

Esta mobilidade, possivelmente, dificulta a criação de vínculos e contribui para o isolamento do professor. Naturalmente, não é o tempo de permanência na escola que garante a constituição de vínculos; muitos professores podem estar há anos na mesma escola, mas atuar como se fossem ilhas. Porém, permanecer na mesma escola por algum tempo, por certo, pode contribuir para aproximar os professores e para o desenvolvimento de um trabalho coletivo.

Quatro professoras tinham jornada de trabalho de, no mínimo, 60h/a. P1 e P2, que ocupavam 02 (dois) cargos no SME-SP, tinham jornadas de trabalho de 40h/a e 20h/a nos cargos de Professor Titular e Professor Adjunto, respectivamente.

No SME-SP, a jornada de 40h/a, denominada Jornada Especial Integral – JEI, compreende 25h/a de docência, 11h/a de trabalho coletivo, parte das quais no desenvolvimento de projeto da escola, e 04h/a em atividades individuais, em local de livre escolha. A Jornada Básica – JB (20h/a) compõe-se de 18h/a de docência, 01h/a de trabalho coletivo e 01h/a de atividades individuais, em local de livre escolha.

P3 e P4 tinham cargos nos dois sistemas de ensino: no SME-SP, tinham jornada integral (40h/a) e no SEE-SP, jornada de 24h/a, distribuídas em 20h/a de docência, 02h/a de trabalho coletivo (HTPC) e 02h/a de atividades individuais, realizadas em local de livre escolha. P5 e P6, que ocupavam apenas um cargo, no SME-SP, tinham jornada integral (40h/a).

Em função da longa jornada de trabalho, não surpreendeu que a realização do Grupo de Estudo aos sábados à tarde tenha sido uma boa opção. P1 e P3 sequer dele poderiam participar se sua oferta fosse pela manhã, pois neste período cursavam Complementação Pedagógica. P5 e P6 eram as únicas professoras que, tendo jornada de 40h/a, poderiam participar do Grupo de Estudo se este fosse oferecido durante a semana.

Embora tivessem uma jornada de trabalho intensa, as professoras encontraram tempo para dar continuidade a sua formação em nível de pós-graduação e/ou graduação. P3, no período de 1999 a 2000, cursou Especialização em Língua Portuguesa na PUC-SP; no primeiro semestre de 2004, após um ano e meio de estudos, concluiu o curso de Complementação Pedagógica. P1, pela manhã, concluía o curso de Complementação Pedagógica, que iniciara em 2003. P6 estava em fase de conclusão do curso de Especialização em Língua Portuguesa na PUC-SP. P2, P4 e P5 tinham planos de fazer o curso de Complementação Pedagógica a partir de 2005.

Seja em nível de graduação (Complementação Pedagógica), seja em nível de pós-graduação (Especialização), as professoras revelaram que consideram necessário dar prosseguimento a seus estudos quer para aprofundar conhecimentos

adquiridos na Graduação em Letras, quer para habilitar-se em áreas da Pedagogia, o que lhes permitiria ascender na carreira do magistério.

Quanto à participação em eventos promovidos pelos sistemas públicos de ensino, relacionados à área de Língua Portuguesa, as professoras, nos últimos dois anos, tiveram a oportunidade de participar de alguns cursos e eventos de formação.

P1 e P3 participaram do Curso *Leitura numa dimensão interdisciplinar*, promovido pela Coordenadoria de Educação de São Miguel (SME-SP), em 2003. As falas das professoras sobre o curso confirmaram a breve análise que dele fiz, ou seja, revelaram que se tratou de um curso que se inscreve no rol de processos de formação, em que o formador expõe um modelo de trabalho com um tipo de recurso, que deve ser apropriado e transposto para a sala de aula:

Contribuiu muito para minha prática, pois através dele aprendi algumas estratégias de leitura e a utilizar os livros para despertar o interesse do aluno pela leitura. (P1 – Anexo I).

[...] apresentou orientações sobre como planejar atividades interdisciplinares para o trabalho com os livros dos módulos recebidos pela escola. (P3 – Anexo I).

P2, no mesmo período em que participava do GE, freqüentava o *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores –PROFA*²⁰, promovido pelo SME-SP, e, antes disso, em 2002, pelo SME de Suzano, município próximo a São Paulo (SP), havia participado do curso *Os parâmetros curriculares nacionais e a alfabetização: parâmetros em ação*²¹.

²⁰ O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é uma iniciativa da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação – SEF/MEC, que pretende, conforme exposto na Apresentação do Guia do Formador (BRASIL, 2001a, p. 1), “contribuir para a superação de dois problemas: a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referência de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos”. Com duração de 180 horas (03h/a semanais, ao longo de 03 semestres), pretende a socialização do conhecimento didático disponível sobre alfabetização. No período de 2001 a 2004, no SME-SP, o curso foi oferecido a professores de 1ª a 4ª séries e coordenadores pedagógicos, que dele participaram fora de seu horário de trabalho.

²¹ Curso de curta duração em que se discutiram os principais conceitos contidos no documento **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos**, dando ênfase a situações didáticas da alfabetização.

P4, pelo SEE-SP, participara de um curso para *Recuperação de Ciclo*²² e do Curso *Ler e escrever: um desafio do currículo de ensino fundamental*, promovido pela Coordenadoria de Educação de São Miguel (SME-SP), no período de abril a agosto de 2004.

P5 não tivera a oportunidade de participar de qualquer evento de formação relacionado ao ensino de Língua Portuguesa. P6, assim como P4, participara do curso *Ler e escrever: um desafio do currículo de ensino fundamental*.

Nos últimos dois anos, as professoras também tiveram a oportunidade de participar de outros eventos, que foram promovidos pelos sistemas públicos de ensino ou dos quais estas redes participaram na condição de organizadores, os quais trataram de questões mais amplas do processo educacional e/ou de temas transversais, tais como: Conferência *Uma Nova EJA para São Paulo*; Congresso *A educação no século XXI – avanço ou retrocesso?*; Fórum Mundial de Educação – *Educação Cidadã para uma Cidade Educadora*; III Congresso Municipal de Educação – *São Paulo rumo à Cidade Educadora*.

Na condição de coordenadora do Grupo de Estudo, foi importante conhecer os processos de formação de que participaram as professoras, especialmente aqueles em que leitura e escrita foram objeto de estudo e discussão, pois isto trouxe algumas pistas de como poderiam colaborar na ação formativa.

Quanto ao que levou as professoras à participação no Grupo de Estudo, trocar experiências com colegas que realizam o mesmo trabalho, discutir a prática e aprimorá-la foram as razões, mais freqüentemente, apresentadas, como se depreende das falas das professoras (Anexo I):

P1: A possibilidade de trocar experiência com professores de Língua Portuguesa.

²² Curso destinado a orientar o trabalho dos professores de diferentes áreas que trabalhavam com turmas de alunos que, tendo chegado ao final do ciclo II (5ª a 8ª séries), apresentavam defasagem de aprendizagem. Nestas turmas, mediante um trabalho diversificado, para o qual os professores deveriam ser preparados, buscava-se promover a recuperação dos alunos. Os professores participavam de encontros periódicos em nível de Diretoria de Ensino (SEE-SP), onde recebiam as orientações acerca deste trabalho e, também, material de apoio. Participar do curso não era opção do professor; todos os professores que assumiram as turmas com defasagem de aprendizagem deveriam participar deste processo de capacitação.

P2: A necessidade de pensar em minha prática, trocando com colegas novas experiências, novas formas de intervenção para melhor auxiliar meus alunos; A oportunidade de estar atualizada [...] de expor meu trabalho, aceitando sugestões a fim de aperfeiçoá-lo.

P3: Eu estava passando por um momento de profundo desânimo com relação à minha profissão e sentia necessidade de estar em contato com outros educadores e conversar sobre minha prática. O curso apareceu no momento certo.

P4: A necessidade de estar em contato com outras educadoras e conversar sobre sua prática.

P5: A vontade de discutir sobre coisas do dia-a-dia em sala de aula, sobre erros, acertos e tentativas.

P6: A possibilidade de aprimorar, trocar idéias e sempre acrescentar algo em minha prática.

Pôde-se notar, ainda, por meio das falas das professoras, que para elas era importante estar com seus pares para trocar idéias, saber como trabalham, aprender com o outro e dar sua contribuição para a aprendizagem do outro, o que, de certa forma, demonstra que há um desejo de romper com o isolamento da prática docente. Revelavam também compromisso com seu desenvolvimento profissional, o que se confirmou com a participação no Grupo de Estudo, em que, desvelando seu fazer e pensar, forneceram o material a partir do qual se desenvolveu esta ação formativa, objeto desta pesquisa, cujos dados foram coletados mediante técnicas próprias da investigação qualitativa.

1.3 – A COLETA DE DADOS

O desenvolvimento da ação formativa, por meio do Grupo de Estudo, gerou dados que foram coletados mediante as seguintes técnicas:

- *Observação direta intensiva*

Por ter atuado como coordenadora do Grupo de Estudo, minha observação foi contínua e participante, isto é, integrei-me à situação mediante uma participação direta e pessoal. O fato de ser um membro a mais do Grupo, que, com as professoras, conduzia a ação formativa, impediu que fossem feitas anotações sistemáticas durante a observação. Os registros, via de regra, foram realizados, valendo-me da memória, momentos após a realização de cada encontro.

A limitação do registro do que ocorria durante a observação, em contrapartida, foi compensada por um envolvimento maior, uma participação mais intensa, que contribuiu para a criação de um ambiente de formação mais natural e, por certo, para o acesso a informações inacessíveis de outras formas.

- *Observação direta extensiva*

Esta observação foi feita mediante a aplicação de dois questionários, que foram respondidos por escrito e sem meu envolvimento.

O primeiro questionário (Anexo I) foi respondido logo após o primeiro encontro, em que as professoras se apresentaram, falando da motivação para participar do GE, dos processos formativos de que haviam participado (ou estavam participando) e de sua atuação profissional naquele momento. O questionário, respondido em local de livre escolha, permitiu às professoras serem mais precisas em relação às informações que, de forma breve, socializaram com os pares no primeiro encontro. Foram estas informações que possibilitaram a composição do perfil das professoras e, durante o desenvolvimento da ação formativa, permitiram identificar quem poderia dar mais contribuição à temática em discussão em função de sua formação.

O segundo questionário (Anexo III) foi disponibilizado às professoras no antepenúltimo encontro, com a orientação de que fosse devolvido no encontro de fechamento. Com este questionário buscou-se colher dados sobre a ação formativa desenvolvida, sob a ótica de cada participante (significados atribuídos à ação formativa), mediante questionamentos acerca de temas como:

- a atuação do Grupo (o papel que cabia a cada participante; a atuação de cada uma, considerando este papel, etc.);
- a dinâmica utilizada (em que consistia a dinâmica usada e seu efeito sobre o Grupo; a forma de definição das temáticas e suas contribuições);
- a ação formativa e a prática docente (influência da ação formativa sobre a prática docente e como se manifesta);
- a ação formativa e a aprendizagem docente;

- um programa ideal de formação de professores (as características de um programa ideal de formação de professores e comparação deste com outros processos de formação, inclusive com o Grupo de Estudo);
- a possibilidade de desenvolvimento de uma ação formativa, como a praticada por meio do Grupo de Estudo, na escola.

Os dados obtidos por meio deste questionário foram usados, principalmente, no levantamento dos resultados alcançados pela ação formativa por meio do Grupo de Estudo e na discussão sobre a possibilidade de a unidade escolar ser o local de desenvolvimento de um processo de formação com as características do GE.

• *Material produzido pelas professoras*

Compreende os textos produzidos pelas professoras ao longo do desenvolvimento da ação formativa, que foram de duas naturezas: síntese dos encontros e apreciação dos encontros.

•• *Síntese dos encontros*

A cada encontro, uma professora se responsabilizava pela elaboração e redação de sua síntese (Anexo II), bem como por sua leitura no encontro subsequente. A finalidade precípua das sínteses era constituir-se em memória do Grupo de Estudo, registrando os principais eventos: o que foi discutido, de que forma, o envolvimento das professoras e suas reações ao que se discutia.

Como as sínteses eram lidas nos encontros subsequentes, colocava-se a possibilidade de complementações por meio dos destaques, que também tinham a função de evidenciar algum aspecto considerado importante ou de retomar algo que, segundo a ótica de alguma participante, não fora suficientemente explorado.

As sínteses, além de constituírem a memória do Grupo de Estudo, registrando a reação das professoras às práticas relatadas e às leituras de estudo socializadas, bem como a dinâmica desta ação formativa, foram identificadas como elemento formativo na medida em que os destaques que se faziam permitiam retomadas, aprofundamentos e o surgimento de novas temáticas para discussão. Além disso, segundo as professoras, as sínteses reproduziam os conhecimentos postos em

discussão, constituindo fonte de consulta, o que levou uma das professoras a sugerir a elaboração de um *Caderno de Sínteses*.

Para a elaboração e redação das sínteses, algumas professoras confiavam em suas memórias e anotações; outras, antevendo a dificuldade de participar das discussões e, ao mesmo tempo, proceder a seu registro, optaram por gravar o encontro (em fita cassete) e, a partir de sua audição, elaborar a síntese. Mesmo nas situações em que se usou a gravação, a síntese não se resumiu à transcrição das falas, embora houvesse a preocupação com o registro fidedigno, como observou uma das professoras ao tratar da síntese:

Não é tarefa fácil condensar as discussões de um grupo como o nosso: professoras falantes, que, nos sábados à tarde, dedicam-se à reflexão sobre suas práticas pedagógicas. O tempo passa rapidamente e às 16h despedimo-nos com a sensação de que ainda há muito a dizer [...] Registrar dá certo trabalho porque implica organizar e articular o pensamento. Exige o exercício de persistência, na busca de um texto verdadeiro. Peço desculpas, minhas amigas, se falhei nesta importante tarefa. (9º Encontro, 06/11/04 – síntese elaborada por P2, Anexo II).

Como as sínteses constituiriam fonte de coleta de dados, as professoras foram orientadas a serem específicas em relação a certas terminologias e/ou siglas de uso comum no Grupo e nos sistemas de ensino a que pertenciam(em), mas possivelmente desconhecidas por pessoas externas a estes ambientes, bem como em suas referências aos textos cuja leitura era socializada. Neste aspecto da elaboração e redação da síntese, as professoras foram bastante criteriosas, procurando fornecer informações precisas.

Comparativamente aos demais textos produzidos pelas professoras (respostas às perguntas dos questionários e apreciações dos encontros), observei uma preocupação maior com a elaboração e redação das sínteses quer porque sabiam de sua importância como memória da ação formativa e fonte de dados, quer porque sua leitura era socializada; portanto, sua produção, de alguma forma, estava sujeita à apreciação das colegas.

Embora as sínteses dos encontros não tenham sido usadas em exclusivo, já que outras fontes de coleta de dados foram utilizadas, as informações nelas contidas foram mais amplamente empregadas nesta pesquisa.

•• Apreciação dos Encontros

Ao final de cada encontro, às vezes por meio de apenas uma palavra, as professoras eram solicitadas a manifestarem sua apreciação do encontro. Apenas a partir do oitavo encontro, apresentei a proposta de que cada professora fizesse sua apreciação por escrito, procurando registrar se havia contribuído para a reflexão sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa e para a ampliação dos conhecimentos.

Geralmente, em suas apreciações, as professoras destacavam o aspecto das discussões que lhes fora mais significativo e procuravam estabelecer alguma relação com sua prática, como se observa nas apreciações de três das docentes ao décimo encontro:

Neste encontro, percebi que é importante refletir sobre a prática e que é necessário que o conteúdo trabalhado em sala de aula seja significativo para o aluno. Em meu dia-a-dia na sala de aula, procuro preparar aulas significativas, mas nem sempre isto acontece. Através dos relatos de minhas colegas, pude notar que não é tão difícil assim preparar aulas significativas. A cada encontro, estou aprendendo e procurando modificar minha prática. (Apreciação de P1, Anexo IV).

Confirmei minhas hipóteses sobre dar significado ao trabalho de nossos alunos. Daí a necessidade de criar situações autênticas para produzir e revisar textos. Quando há objetivos em jogo e um interlocutor real, o interesse do aluno para produzir é maior. (Apreciação de P2, Anexo IV).

O encontro, mais uma vez, foi muito bom. A discussão que iniciamos sobre a criação de situações para a produção de texto foi o momento mais empolgante de nossa tarde de sábado, visto que gosto muito do tema, e o grupo compartilhou práticas que vêm ao encontro daquilo que já tento fazer há alguns anos. Acho que estou no caminho certo, só preciso me organizar e me preparar mais e melhor, a fim de realizar atividades que levem em conta as condições de produção de texto [...]. (Apreciação de P3, Anexo IV).

As apreciações dos encontros foram importantes tanto para a ação formativa, quanto para a coleta de dados para a pesquisa, já que, via de regra, possibilitaram a

percepção dos significados atribuídos pelas professoras às temáticas em discussão, fornecendo à coordenação do Grupo parâmetros para a retomada de um ou outro aspecto e para a articulação entre o que se discutia e o fazer docente, numa perspectiva crítica e de mudança.

Não houve rigor na cobrança das apreciações, de que decorreu não dispor de material de todas as professoras e de todos os encontros a partir do oitavo, quando se fez a solicitação da produção escrita. Trabalhei, pois, com o que foi encaminhado pelas professoras por e-mail (posteriormente disponibilizado no Grupo Virtual criado por uma das professoras) e que compõe o Anexo IV deste trabalho.

Fundamentalmente, foi com os dados coletados a partir da observação direta intensiva, dos questionários, das sínteses e das apreciações dos encontros que trabalhei pretendendo mostrar que é possível desenvolver um processo de formação continuada em que, rompendo com o modelo convencional, o fazer e o pensar dos professores sejam tomados como ponto de partida para a aquisição de novas compreensões sobre o objeto de ensino, idéia compartilhada por significativo número de estudiosos, como será possível constatar no próximo capítulo, que fundamenta teoricamente esta pesquisa.

Capítulo 2

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: DA RACIONALIDADE TÉCNICA AO ENFOQUE REFLEXIVO NA PRÁTICA

O professor não é um técnico que se limita a aplicar correctamente um conjunto de directivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa.

(Sacristán, 1995, p. 76).

Não raras vezes, ao serem questionados sobre sua preparação para o exercício do magistério, os docentes lamentam que os conhecimentos práticos e teóricos a que tiveram acesso em sua formação profissional não dão conta de responder aos desafios postos pelo fazer cotidiano. O sentimento de frustração é maior nos professores iniciantes, que, em sua atividade profissional, enfrentam situações problemáticas, mesmo com uma bagagem de teorias e técnicas, que, então, lhes parecem inúteis.

A alegada incompatibilidade entre a preparação que tiveram e a realidade com que se defrontam leva-os a considerar que “na prática a teoria é outra”, isto é, que os conhecimentos adquiridos não os preparam para o enfrentamento das situações problemáticas cotidianas.

Contudo, ao mesmo tempo em que admitem a ausência de uma relação unívoca entre o conhecimento adquirido e a prática, suas representações parecem

permanecer arraigadas a um modelo de formação segundo o qual a prática consiste na aplicação de técnicas e procedimentos aos problemas enfrentados, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória, já que, amiúde, estão em busca de estratégias aplicáveis em suas aulas.

Sua lida diária, no entanto, dá-se num espaço complexo, dinâmico e mutável, em que os problemas enfrentados “requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social”. (PÉREZ GÓMES, 1992, p.102). Logo, não há um rol de procedimentos técnicos que possa ser aplicado, indiscriminadamente, na solução das situações problemáticas que povoam o cotidiano das salas de aula e das escolas.

A demanda por técnicas tanto de diagnóstico quanto de tratamento e solução de problemas revela uma concepção de formação profissional inscrita no modelo da racionalidade técnica, que orientou (orienta), em larga medida, a organização curricular dos cursos de formação docente inicial e continuada e em que, de certa forma, estão calcadas as representações dos professores sobre seu papel em face do conhecimento e das suas expectativas relativas a seu desenvolvimento profissional. Importa, pois, tecer algumas considerações sobre este modelo.

2.1 – MODELO DA RACIONALIDADE TÉCNICA

Schön (2000, p. 15) denomina racionalidade técnica ao modelo de educação profissional que, ao longo do último século, difundiu a seguinte concepção:

[...] os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico.

Isto é, a atividade profissional é instrumental, voltada para a solução de problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Pautado na visão técnico-positivista da relação entre teoria e prática, este modelo entende que das “leis ou princípios gerais podem se tirar normas ou receitas

de intervenção, que aplicadas rigorosa e matematicamente produzem os resultados requeridos”. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 356). Ou seja, o modelo da racionalidade técnica se traduz na aplicação de um conhecimento teórico e técnico na solução de problemas concretos da prática por meio de técnicas advindas da ciência aplicada.

Em se tratando da formação docente, parte-se do pressuposto de que o conhecimento da ciência fundamental (ou básica) e o conhecimento da ciência aplicada orientam o professor nas situações concretas de sala de aula, uma vez que possibilitam os meios técnicos e os procedimentos necessários para diagnosticar as situações problemáticas e solucioná-las. Na tabela abaixo, Tardif, Lessard e Gauthier (2000, p. 20) ilustram esta forma de conceber a formação do professor conforme o modelo da racionalidade técnica.

Hierarquia dos conhecimentos	A educação	Natureza do saber	Exemplo
Ciência fundamental	Psicologia: elaboração e validação das teorias de aprendizagem.	O saber incide sobre os factos imputáveis de controlo científico.	As teorias relativas à memória.
Ciência aplicada	Psicopedagogia: estudo das implicações e das aplicações das teorias de aprendizagem no ensino.	O saber incide em teorias a partir das quais se pode inferir procedimentos e aplicações.	As consequências destas teorias sobre a aprendizagem na aula e a organização do ensino.
Situação concreta onde o docente age	Ensino na turma: Aplicações técnicas das teorias da aprendizagem a casos específicos.	O saber incide em factos, actos, casos, mas numa situação singular e contingente que deve ser controlada com a ajuda de procedimentos e em função de objectivos claramente definidos.	Aplicação de uma teoria de aprendizagem directamente na turma.

Neste enfoque, o professor é visto como um profissional cujo desempenho satisfatório depende do conhecimento de procedimentos e meios técnicos de ensino, bem como de sua aplicação eficiente. É, nesse sentido, um técnico, que “domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação”. (CONTRERAS, 2002, p.95).

Os papéis que cabem aos profissionais estão, também, claramente definidos e delimitados neste modelo. Aos pesquisadores compete a produção do conhecimento científico e aplicado, do qual se derivam as técnicas utilizadas pelos professores no exercício da docência. Da prática emergem as situações problemáticas que se tornam objeto de pesquisa dos investigadores. Pesquisa e prática são desenvolvidas por diferentes sujeitos em espaços institucionais próprios. De um lado estão os pesquisadores, produtores de conhecimento; do outro os professores, a quem cabe, na realidade em que exercem sua profissão, a aplicação do conhecimento gerado na academia.

Esta forma de conceber a formação do professor está impregnada de uma lógica segundo a qual a realidade é “um campo de aplicação; a prática tem pouca importância enquanto fenómeno preexistente, a não ser na perspectiva de uma regulação (correção) baseada no conhecimento científico”. (SACRISTÁN, 1995, p. 84).

Assim como há uma clara definição de papéis, reconhece-se uma relação de subordinação entre os saberes da profissão. Schein (1973, apud Pérez Gómez, 1998, p. 356) distingue três componentes no conhecimento profissional:

- Um componente de ciência básica ou disciplina subjacente sobre o qual descansa a prática ou sobre o qual esta se desenvolve;
- Um componente de ciência aplicada ou engenharia do qual se derivam os procedimentos cotidianos de diagnósticos e solução de problemas;
- Um componente de competência e atitudes que se relaciona com sua intervenção e atuação a serviço do cliente, utilizando o conhecimento subjacente básico e aplicado.

Há uma clara subordinação dos tipos de conhecimento: “[...] o conhecimento técnico depende das especificações geradas pelas ciências aplicadas, as quais se apóiam logicamente nos princípios fundamentais e gerais desenvolvidos pelas ciências básicas”. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 97).

Inevitavelmente, esta hierarquização dos níveis mais aplicados e próximos da prática àqueles mais abstratos de produção do conhecimento coloca os sujeitos que produzem conhecimentos e os profissionais que os aplicam em diferentes patamares

acadêmicos e sociais, concorrendo para um distanciamento entre estes profissionais e para a criação de um contexto de divisão social do trabalho entre concepção e execução, ou seja, entre teoria e prática.

Pérez Gómez (1992), analisando a formação docente, constatou que, embora haja algumas diferenças, o currículo das instituições formadoras, marcadamente orientado pelos princípios da racionalidade técnica, organiza-se, fundamentalmente, em torno de dois componentes: um científico-cultural e outro psicopedagógico.

Ao componente científico-cultural compete assegurar que o formando tenha o domínio dos conteúdos a ensinar. O componente psicopedagógico, por sua vez, tem dupla função: a primeira, de realização inicial, consiste em municiar o futuro professor de um conjunto de leis e teorias que explica os processos de ensino e aprendizagem e oferece normas e regras a sua aplicação; e a segunda pretende que o futuro professor adquira as competências e capacidades necessárias a uma intervenção eficaz na realidade escolar, mediante a aplicação real ou simulada das normas e regras previamente aprendidas.

Segundo Pérez Gómez (1992), esta forma de conceber a formação do professor baseia-se em três pressupostos, que, ao longo dos anos, vêm sendo amplamente questionados. O primeiro deles assenta-se na convicção de que a pesquisa realizada na academia traz significativas contribuições para o desenvolvimento de conhecimentos úteis à prática do professor. O autor considera que, na verdade, o que mais freqüentemente se constata é um afastamento entre a investigação e o cotidiano escolar. O conhecimento produzido pelas ciências tidas como básicas para a prática docente é, em geral, molecular, sofisticado e cada vez mais fracionado, revelando-se incapaz de descrever ou explicar a complexidade das situações educativas e, conseqüentemente, de orientar o fazer do professor.

O segundo pressuposto consiste em considerar que os conhecimentos adquiridos durante a formação, conforme o modelo da racionalidade técnica, prepara o futuro professor para a realidade da sala de aula. Acerca deste pressuposto, o autor reconhece que os conhecimentos práticos e teóricos a que tiveram acesso os

formandos orientam sua prática, mas de forma limitada, considerando que a distância entre a investigação acadêmica e o mundo da prática é muito grande.

Conforme Pérez Gómez (1992, p. 108), “[...] o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir regras de actuação para ambientes protótipos e para aspectos convergentes da vida escolar [...]”, o que não é a realidade das salas de aula e escolas, que se constituem em espaços singulares e divergentes.

De forma semelhante pensa Mizukami et al. (2002, p. 14), ao considerar que as teorias apenas podem ser aplicadas em situações idealizadas da prática pedagógica; no cotidiano da sala de aula, o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, que estão além dos referenciais teóricos e práticos a que teve acesso no curso de formação.

Quanto ao terceiro pressuposto, Pérez Gómez (1992) informa que, em razão da relação hierárquica e linear entre o conhecimento científico e suas aplicações técnicas, cria-se a idéia de que há também uma ligação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem. Isto é, justifica-se que “um hipotético valor autônomo do conhecimento científico básico e aplicado justifica sua transmissão aos alunos”. (Pérez Gómez, 1992, p. 108).

Para o autor, esta relação não é tão simples quanto aparenta, pois a compreensão dos princípios teóricos exige uma referência às situações complexas e holísticas em que se produzem os comportamentos individuais e coletivos. Logo, este conhecimento acaba por transformar-se em conhecimento acadêmico, alojando-se na memória episódica, isolada e residual.

Portanto, segundo a lógica da racionalidade técnica, que impregna o currículo de formação docente, o contato com a prática - entendida como campo de aplicação - ocorre em momento posterior, quando se supõe que o formando disponha do conhecimento científico e de suas derivações técnicas e normativas. Para Pérez Gómez (1992), este é o maior problema dos currículos de formação docente: a separação entre teoria e prática.

Tardif (2002), em momento posterior, igualmente detendo-se na análise dos cursos de formação para o magistério, apresenta conclusões semelhantes às de Pérez Gómez (1992). Segundo aquele autor, o currículo de formação do professor é idealizado e executado segundo um modelo aplicacionista do conhecimento.

Inicialmente, os formandos participam de aulas baseadas em disciplinas, que visam à socialização de conteúdos proposicionais, advindos dos conhecimentos científico e aplicado. Em seguida, quando já dispõem de considerável bagagem teórica, são engajados em atividades de estágio, nas quais devem aplicar os conhecimentos adquiridos. Segundo o autor, quando ingressam efetivamente no magistério, trabalhando sozinhos, os professores iniciantes constataam, na maioria das vezes, que os conhecimentos proposicionais não se aplicam à ação cotidiana, o que gera uma certa frustração.

Prosseguindo em sua análise, Tardif (2002) considera que esta forma de conceber a formação do professor apresenta alguns problemas e destaca dois deles, entre os principais. O primeiro refere-se ao fato de o currículo ser idealizado segundo a lógica disciplinar, e não segundo a lógica profissional, centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores. Já o segundo problema está em considerar os futuros professores como espíritos virgens, não levando em conta suas crenças e representações sobre o que é o ensino.

A lógica disciplinar de organização do currículo apresenta duas limitações. A primeira diz respeito a seu caráter monodisciplinar, isto é, ao fato de as disciplinas (psicologia, didática etc.) não manterem relações entre si. São, portanto, unidades autônomas e fechadas em si mesmas, que, conforme Tardif (2002), pouco impacto têm sobre o aluno, que, via de regra, não consegue perceber como se integram na busca de um objetivo comum de preparação profissional. A segunda refere-se ao fato de que a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não de ação, ou seja, aprender é conhecer. O conhecer e o fazer são tratados separadamente, estando este subordinado temporal e logicamente àquele: é preciso conhecer bem para, então, aplicar o conhecimento adquirido ao fazer. Da mesma forma que Pérez Gómez (1992), Tardif (2002) vê na separação entre teoria e prática um problema da formação docente.

O segundo problema deste modelo consiste em desconsiderar as crenças dos futuros professores sobre a prática docente, que foram sendo forjadas durante a escolaridade anterior. Isto é, antes mesmo de começarem a ensinar, por terem freqüentado a escola por muitos anos, os futuros professores sabem o que é ensinar. Desconsiderar a experiência discente, que é muito forte e persiste ao longo do tempo, implica perder a oportunidade de atuar sobre os filtros através dos quais os futuros docentes assimilam os conhecimentos a que têm acesso em sua formação. A consequência disto é que terminam a formação sem, muitas vezes, terem suas crenças problematizadas e abaladas, sendo elas, amiúde, que orientarão sua prática nos primeiros anos da carreira.

Alguns autores (TARDIF, 2002; IMBERNÓN, 2001; TARDIF, LESSARD e GAUTHIER, 2000; entre outros), concebendo a formação profissional como um continuum, consideram que a experiência como discente é um momento importante de formação para a profissão. A partir de suas experiências escolares, os futuros professores constroem um conjunto de representações de como se ensina e se aprende, que exerce influência na seleção de conteúdos e em sua transposição didática. Se estas representações não forem problematizadas nos momentos subseqüentes de formação, corre-se o risco de o professor optar por conteúdos e procedimentos metodológicos que não mais atendam as necessidades das turmas com que trabalha.

À fase da experiência como discente segue a socialização do conhecimento profissional por meio da formação inicial específica. Ingressando na carreira docente, inicia-se a terceira fase do continuum da formação, que leva à consolidação de um determinado conhecimento profissional. A formação prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional, por meio da formação permanente, que, conforme Imbernón (2001, p. 59), “tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática”.

Em suma, as fontes de formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação vista como um continuum, que começa muito antes do ingresso no curso de preparação profissional e abrange grande parte da carreira docente, desenvolvendo-se em

diferentes locais e assumindo características diversificadas, conforme demonstram Tardif, Lessard e Gauthier (2000, p. 25) na tabela abaixo:

Momentos fortes da formação	A formação pré-profissional	A formação inicial	A formação na entrada da profissão	A formação contínua
Natureza da formação	Formação escolar anterior e formação pessoal	Formação universitária (ou equivalente) e formação prática ("estágios", etc.)	Tomada de contacto com a profissão e aquisição dos saberes de experiência	Aperfeiçoamento, aproveitamento, projecto de formação
Locais de formação	Escola, família, amigos, sociedade	Universidade e meios de formação prática	As turmas, os pares, a escola: a prática da profissão	Universidade, associação, atelier, etc.

Embora a formação continuada, via de regra, ocorra durante o exercício da profissão, tendo já o professor, em contato com alunos e colegas, construído um conjunto de conhecimentos (os chamados saberes da experiência), a forma de pensá-la e conduzi-la não foge, com raras exceções, ao que Pérez Gómez (1992) e Tardif (2002) constataram na análise da formação inicial.

A maior parte da formação continuada organiza-se em torno da atualização de conhecimentos e da apresentação de técnicas e abordagens didáticas mais sofisticadas. Isto é, em geral, limita-se à transferência de informações, métodos e técnicas, desconsiderando o fazer do professor e, conseqüentemente, perdendo a oportunidade de aferir a distância entre o que pratica e o que se espera dele.

Ainda que muitas vezes a formação continuada, especialmente aquela patrocinada pelos sistemas públicos de ensino, vise à introdução de mudanças na prática pedagógica - exigida por novas propostas curriculares, impulsionadas pelo avanço do conhecimento e/ou por mudanças na sociedade, que podem alterar o perfil do alunado -, o fazer do professor, que se pretende alterar, não é problematizado, sequer conhecido.

Destarte, embora os professores sejam detentores de um saber construído nas situações concretas de sala de aula, no contato direto com seus alunos e na

interação com seus pares, raramente estes profissionais são estimulados a socializar sua prática e a colocá-la em discussão. Apenas esporadicamente, têm a oportunidade de, num espaço de discussão com pessoas que fazem o mesmo trabalho, comparar o que fazem, dar sugestões, mostrar como alteraram alguma prática em função da realidade da turma etc.

Mais freqüentemente, a docência é entendida como transmissão de saberes construídos por outros, cabendo aos professores a aplicação destes conhecimentos em suas salas de aula. Assim sendo, não surpreende que, muitas vezes, o que se lhes pede que façam, nos cursos de formação continuada, é descartado como algo que não se aplica a sua realidade, ou incorporado, de forma marginal, a seu fazer, sem promover mudanças em sua prática.

Conforme Cró (1998), em função de serem programas definidos sem a participação dos professores, sem levar em conta suas necessidades, uma parcela considerável dos docentes sente dificuldade em perceber relação entre as formações de que participam e o que praticam.

Em síntese, tanto na formação inicial quanto na continuada, conforme o modelo da racionalidade técnica, a aprendizagem docente é concebida, essencialmente, como aplicação de conhecimentos produzidos por outros. A prática, mesmo na formação continuada, continua sendo campo de aplicação, não sendo vista como espaço de construção de saberes.

Embora o modelo da racionalidade técnica coloque os saberes da profissão em lugares bem definidos, passando a idéia de que com um determinado conjunto de conhecimentos científicos e técnicas o professor estará instrumentalizado para o exercício da profissão, cumpre reiterar que o processo de ensino e aprendizagem ocorre num espaço complexo, dinâmico e mutável, como bem coloca Pérez Gómez (1992, p. 100): “[...] qualquer situação de ensino [...] é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e seleção dos meios”. O que implica entendimentos e soluções bastante diversificados.

Além disso, é temerário acreditar que existe uma teoria científica única de que seja possível derivar um conjunto de meios técnicos e procedimentos a utilizar na prática. Não há também um conhecimento profissional para cada situação problemática, que teria uma única solução, nas situações decorrentes da prática, que se caracterizam pela incerteza, instabilidade, singularidade e pelos conflitos de valores.

Logo, se não há um conjunto de procedimentos capaz de orientar a prática docente, não causa estranhamento a frustração que se apodera dos professores, especialmente os iniciantes, ao depararem-se com situações problemáticas cuja solução nem sempre alcançam acionando seu “banco” de técnicas.

Ora, se o modelo da racionalidade técnica, cujos princípios têm sido largamente usados tanto na formação inicial quanto na continuada, não se revela suficiente, o que propor na formação do professor?

2.2 – MODELO DO ENFOQUE REFLEXIVO NA PRÁTICA

Buscando a superação da relação unívoca entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula - por não dar conta de encontrar soluções para as situações problemáticas que se caracterizam pela incerteza, instabilidade e complexidade, freqüentes em atividades de ensino - vários estudiosos, nas últimas décadas, têm se dedicado a identificar um novo papel para o professor, considerando, efetivamente, o que faz no desenvolvimento de seu trabalho, que vai além de aplicar conhecimentos produzidos por outros.

O professor passa a ser visto como um profissional que, ao deparar-se com problemas do cotidiano escolar, lança-se à análise da situação (individual ou coletivamente), mobiliza seus conhecimentos, inclusive os da experiência, propõe soluções, cujos resultados são, igualmente, analisados e avaliados. Conseqüentemente, esse profissional modifica e constrói rotinas, experimenta hipóteses de trabalho, recria procedimentos e inventa outros. Em síntese, o professor é alguém que (re)constrói o conhecimento, não apenas o aplica; alguém que aprende e desenvolve-se profissionalmente a partir da reflexão sobre a prática.

Embora muitos autores venham desenvolvendo estudos sobre a reflexão como elemento fundamental da prática docente, deve-se a Schön, a partir de suas publicações no início da década de oitenta, a difusão do conceito de reflexão e a incorporação do ideário sobre epistemologia da prática ao campo da formação de professores.

Schön (1992, 2000) propõe que a formação profissional esteja calcada numa epistemologia da prática, isto é, no reconhecimento de que, a partir da prática, mediante um processo de observação, análise e problematização desta, é possível a (re)construção do conhecimento. A reflexão sobre a prática é, segundo este autor, instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. Para compreender melhor este componente da atividade do professor, cumpre distinguir três conceitos que integram o pensamento prático: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

Segundo Schön (1992, 2000), ao deparar-se com uma situação problemática, o professor - visando a elaborar um diagnóstico rápido da mesma, avaliar fatores intervenientes e planejar estratégias alternativas, bem como prever, na medida do possível, os acontecimentos futuros - aciona seus recursos intelectuais (crenças, procedimentos, teorias etc.), freqüentemente associados a esquemas e procedimentos de caráter semi-automáticos, consolidados no pensamento docente. São recursos de caráter tácito, que podem ser explicitados e se tornar conscientes mediante o exercício da reflexão. Esse conhecimento dinâmico e espontâneo, que se revela no fazer profissional, o autor denomina de conhecimento-na-ação.

Contreras (2002, p. 106-107) define o conhecimento-na-ação como:

[...] compreensões das coisas ou competências que interiorizamos de tal forma que seria difícil descrever o conhecimento que implicitamente revelam essas ações. Muitas vezes nem sequer somos conscientes de tê-las aprendido, simplesmente nos descobrimos fazendo-as. Nesse tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas, sim, está na ação.

A reflexão-na-ação supõe uma atividade cognitiva consciente do sujeito, que é levada a cabo enquanto se está fazendo. Por meio da reflexão-na-ação, o professor, surpreendido por algo não habitual, estabelece um diálogo reflexivo com a

realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções e crenças implícitas. Isto é, o professor pensa enquanto faz, busca entender a ação realizada e coloca-se em movimento para a tomada de decisão sobre o redirecionamento de sua ação.

Esta reflexão não tem, conforme Pérez Gómez (1998, p. 370),

[...] a característica da sistematicidade e o distanciamento que a análise racional requer, mas conta com a riqueza da imediatez, da captação viva das múltiplas variáveis intervenientes e a grandeza da improvisação e criação, ao conseguir responder de forma nova às imperiosas demandas do meio.

A reflexão-na-ação é o primeiro mecanismo de construção do conhecimento. Por meio dela, segundo Pérez Gómez (1998), não apenas é possível a aprendizagem e a (re)construção de teorias, esquemas e conceitos, como também apreende-se o próprio processo didático de aprendizagem em diálogo aberto com a situação prática.

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação consiste na análise que o profissional realiza, posteriormente, sobre os elementos de sua própria ação. Neste processo, o conhecimento teórico é acionado para descrever (o que se fez), informar (o significado do que se fez), confrontar (como se chegou a ser desta maneira) e reconstruir (como poderia ser de forma diferente). Na reflexão sobre a ação, o profissional, distanciando-se da situação prática e valendo-se de instrumentos conceituais e estratégias de análise, busca a compreensão de seu fazer no intuito de confirmá-lo, reconstruí-lo parcialmente ou rejeitá-lo.

Segundo o enfoque reflexivo na prática, o professor, intervindo num meio complexo, marcado pela interação simultânea de diversificados fatores e condições, enfrenta problemas, que, devido a sua singularidade e imprevisibilidade, não podem ser resolvidos pela aplicação de técnicas ou procedimentos. Nesta perspectiva, conforme Pérez Gómez (1992, p. 112):

[...] o professor submerge no mundo complexo da sala de aula para compreender de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando

alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar.

O professor é, portanto, um pesquisador de sua própria prática, que é mais um campo de investigação do que um contexto de aplicação de conhecimentos produzidos por outros.

O procedimento adotado pelo profissional reflexivo, conforme Contreras (2002), é semelhante ao seguido pelo pesquisador em suas experimentações, com a diferença de que a preocupação daquele está centrada na transformação da situação no intuito de aperfeiçoá-la. Embora ambos busquem uma compreensão melhor da situação, o profissional reflexivo o faz a serviço de seu interesse pela mudança.

Para este autor, a introdução da concepção de professor reflexivo no desenvolvimento profissional docente significa uma ruptura com a tradicional dicotomia entre a pesquisa e a prática, entendida como campo de aplicação dos produtos da primeira. Neste caso, a prática é em si um modo de pesquisar, de experimentar com a situação para elaborar novas compreensões adequadas ao caso, ao mesmo tempo em que se dá a transformação da situação.

Justifica-se, pois, que a prática se constitua no ponto de partida do currículo de formação docente, tanto inicial quanto continuada, o que não significa a reprodução acrítica de rotinas que regem as práticas empíricas. A realidade da aula, com suas características de incerteza, singularidade e complexidade, apresenta-se como espaço privilegiado no qual o futuro professor e o professor em exercício podem observar, analisar e refletir, buscando compreendê-la e encontrar formas alternativas de ação.

Naturalmente, esta forma de agir em face das situações problemáticas postas pelo cotidiano escolar, que confere ao docente um papel ativo e que vem sendo denominada prática reflexiva, aponta para mudanças na postura do professor. Conforme Zeichner (1993, apud Lüdke, 2001, p. 44), valendo-se das idéias de Dewey, três atitudes são necessárias para que o docente exercite a reflexão sobre sua prática: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade.

Por *abertura de espírito* entende-se a disponibilidade manifestada pelo professor de ouvir diversas opiniões, de aceitar formas alternativas a seu fazer e pensar, bem como de admitir a possibilidade de uma visão equivocada, mesmo que se refira a algo em que sempre acreditou. A *responsabilidade* refere-se ao compromisso de, continuamente, pensar nas conseqüências de suas práticas, questionando-se tanto sobre suas razões quanto sobre seus resultados. A *sinceridade*, por sua vez, implica colocar a abertura de espírito e a responsabilidade no centro de suas atenções, aderindo a elas com entusiasmo.

A aplicação do conceito de reflexão às situações de ensino desencadeou uma série de estudos que buscam entender melhor o papel da reflexão na prática docente e as diferentes formas de reflexão.

Zeichner (1994, apud Cró, 1998) distingue três papéis da reflexão na prática docente: instrumento de mediação da ação, na qual o conhecimento é utilizado para orientar a prática; debate entre perspectivas concorrentes, no qual o conhecimento é utilizado para fundamentar a prática; e construção da experiência, na qual o conhecimento é usado para auxiliar o professor a compreender e transformar a prática.

Garcia (1992), baseando-se em Weis e Louden (1989), identifica quatro formas de reflexão: introspecção, exame, indagação e espontaneidade.

A *introspecção* é uma forma de reflexão pessoal e interiorizada, por meio da qual o professor, distanciado da atividade diária, avalia suas ações, pensamentos e sentimentos. O *exame* é uma forma de reflexão em que, em grupo, os professores, referindo-se a acontecimentos passados, presentes ou futuros da vida escolar, colocam em discussão seu fazer e pensar. Nesta forma de reflexão, a narrativa constitui importante procedimento metodológico. A *indagação*, relacionada ao conceito de pesquisa-ação, constitui uma forma de reflexão em que o professor analisa sua prática, levanta os problemas e identifica estratégias para a sua solução e, conseqüentemente, para a melhoria da prática. Quanto à *espontaneidade*, trata-se de uma forma de reflexão que corresponde à reflexão-na-ação, pois tem lugar no

desenvolvimento do ato de ensino, estando, portanto, mais próxima da prática: frente a um problema, o professor toma uma decisão e redireciona o seu fazer.

Não há dúvida de que a forma como Schön (1992, 2000) concebe o profissional, ativo e cuidadosamente envolvido com seu fazer e com o que acredita, tem influenciado muitos estudos sobre a importância da prática na formação profissional. Porém, ao mesmo tempo em que se reconhece a importância das idéias de Schön, algumas críticas lhe são feitas quando ocorre sua transposição para a área educacional.

Teme-se, por exemplo, que, ao estabelecer-se a relação entre qualidade do ensino e reflexão sobre a prática - considerando que os docentes devem refletir mais sobre sua prática, visando a operar mudanças que garantam a melhoria da qualidade -, os problemas enfrentados pela escola, muitas vezes de ordem estrutural, incrustados nas desigualdades sociais, econômicas e políticas, passem a ser identificados como falta de competência dos professores, sobre os quais pode recair a responsabilidade de resolvê-los.

Zeichner e Liston (1991, apud CONTRERAS, 2002), embora reconheçam a importância de Schön por sua crítica à racionalidade técnica e por ter proposto a reflexão como componente da prática profissional, discordam do enfoque da reflexão como um ato individual, que tem como objetivo modificar, de forma imediata, o que está nas mãos do professor, o que pode concorrer para um possível “praticismo” (basta a prática para a formação docente) e individualismo. Isto, segundo os autores, ocorre porque Schön “não estava tentando propor um processo para a mudança institucional e social, mas queria apenas centrar-se nas práticas individuais”. (ZEICHNER; LISTON, 1991, apud CONTRERAS, 2002, p. 140).

Ainda conforme os autores, Schön centra a reflexão em questões técnicas, desconsiderando o contexto social e político da escolarização. Afirma-se também que este autor não estabelece relação entre processos de reflexão e determinados valores, correndo, portanto, o risco de colocá-los a serviço da justificativa de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social. Para estes autores a reflexão deve

ser um ato dialógico, o que implica a existência de espaços de reflexão compartilhada, onde, na interação com os outros, seja possível ao professor discutir, criticamente, sobre o que se faz, como, para quê, para quem e em que circunstâncias ocorre a produção de seu trabalho.

Advogam, pois, um processo reflexivo relacionado a valores que contribuam para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa e decente. Entendem que o processo reflexivo não pode deixar de considerar o contexto sócio-histórico em que se desenvolvem as atividades de ensino, o que permite discutir a serviço de que interesses se coloca a prática docente. Assim, defendem um processo reflexivo-crítico.

Diferentemente do enfoque reflexivo da prática - proposto por Schön - a reflexão crítica não se restringe à observação, à análise e à reflexão que o professor realiza sobre suas práticas e as incertezas, que aquelas lhe provocam, mas supõe uma conduta crítica frente às estruturas institucionais em que atuam, que se tornam, igualmente, objeto de análise e questionamento.

O processo reflexivo, conforme propõem Zeichner e Liston (1991, apud CONTRERAS, 2002), deve centrar-se não apenas no exercício profissional do docente, mas também nas condições sociais em que tem lugar seu trabalho. Isto é, devem ser analisadas as condições sociais e históricas nas quais se constitui a forma de o professor entender e valorizar a prática educativa, problematizando, assim, o caráter político da prática reflexiva.

Contreras (2002, p. 162-163) entende que

[...] sob esta base crítica da estrutura institucional, dos limites que esta impõe à prática, a reflexão amplia seu alcance, incluindo os efeitos que estas estruturas exercem sobre a forma pela qual os professores analisam e pensam a própria prática, bem como o sentido social e político aos quais obedecem.

Pretende-se, então, que, a reflexão sobre as estruturas institucionais e sobre a organização das práticas na escola desvele o sentido político e social do ensino e a contribuição dos que nela atuam para a manutenção ou transformação de uma ordem social que não se revela comprometida com princípios de igualdade,

solidariedade e justiça. Isto é, o processo de reflexão crítica deve possibilitar que se perceba que situações consideradas normais, aceitáveis ou não problemáticas poderiam ser de outra maneira ou que se descubram possibilidades de transformação.

Este novo olhar sobre a prática só será possível se o processo de reflexão tiver um conteúdo orientador, que se apresente

[...] na forma de teorias críticas, que formulam as leituras adequadas dos fenômenos da vida social e do ensino que devem ser modificados, seja em forma de “ilustradores” que trazem o referido conhecimento e colaboram na auto-reflexão dos docentes para que superem suas distorções ideológicas. (CONTRERAS, 2002, p. 186).

Assim, ampliado o conceito de reflexão, é possível elencar alguns princípios norteadores do processo de formação docente:

- criação de condições de reflexão compartilhada, que possibilitem aos docentes a interação com os outros (alunos, professores, especialistas etc.), de tal maneira que seja possível o questionamento das dificuldades e problemas da função docente e a socialização de conhecimentos práticos e teóricos, que possam concorrer para mudanças que se situem para além do espaço da sala de aula. A prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que valorize a reflexão e a ação coletivas para promover mudanças não apenas no espaço da sala de aula, mas também na escola, nas relações que se estabelecem entre a escola e a comunidade imediata e estruturas sociais mais amplas;
- explicitação das teorias que se praticam, mediante discussão com os pares e/ou outros informantes privilegiados e estudos teóricos, que possibilitem questionar as concepções, crenças, teorias, dados, procedimentos colocados em jogo no desenvolvimento de seu trabalho;
- prática reflexiva centrada não apenas no exercício profissional do docente, mas também nas condições sociais em que tem lugar seu fazer. Isto é, devem ser analisadas as condições sociais e históricas nas quais se constituiu a forma de o professor entender e valorizar a prática educativa, bem como seu papel, problematizando, assim, o caráter político da prática reflexiva;
- a importância de o professor reconhecer que suas ações são políticas, logo podem estar a serviço de interesses democráticos e emancipatórios ou não.

Estes princípios norteadores, de certa forma, têm relação com as características básicas dos professores reflexivos, conforme Zeichner e Liston (1996, apud GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, p. 252):

- examinam, esboçam hipóteses e tentam resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula;
- estão alertas a respeito das questões e assumem os valores que levam/carregam para seu ensino;
- estão atentos para o contexto institucional e cultural no qual ensinam;
- tomam parte do desenvolvimento curricular e se envolvem efetivamente para a sua mudança;
- assumem a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional.

Estas características básicas do professor reflexivo estão no cerne do que se entende por ensino reflexivo. Contrapondo-se ao modelo da racionalidade técnica, em que o objeto da reflexão pelo professor é a forma como se dá a aplicação dos conhecimentos práticos e teóricos produzidos por outros, o ensino reflexivo pressupõe a (re)construção do conhecimento pelo professor à medida que reflete sobre seu fazer em sala de aula e sobre seu pensar acerca do ensino e das condições sociais em que realiza seu trabalho.

Na base da ação docente, orientando-a, estão crenças, convicções e valores sobre educação, que somente se tornam conscientes quando se possibilita ao professor compartilhar seu fazer e pensar com os pares que realizam o mesmo trabalho. Essa tomada de consciência é de fundamental importância quando se pretende introduzir mudanças na prática docente, isto é, quando se intenta, a partir de novas compreensões sobre o objeto de ensino, promover revisões conceituais, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Embora possam existir diferentes ênfases na concepção de prática reflexiva, parece haver um consenso quanto ao conceito de professor sob o enfoque da reflexão na prática, segundo o qual é um profissional que produz saberes específicos a seu próprio trabalho e é capaz de objetivar sua prática e compartilhá-la, submetendo-a, assim, à análise e discussão pelos pares, na busca de melhor compreender seu fazer para mantê-lo ou nele introduzir mudanças.

Neste sentido, a prática profissional deixa de ser mero campo de aplicação e, como afirma Tardif (2002, p. 286), “torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes”. Isto cria perspectivas de mudança tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Relativamente à formação inicial, Tardif (2002) considera que esta deva estar voltada para familiarizar os futuros profissionais com a prática dos professores de profissão e para fazer deles práticos reflexivos. Isto significa que o currículo de formação docente deva ser organizado em torno de um novo centro de gravidade, a formação prática, a que devem estar vinculadas a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar). Assim torna-se necessário que o formador (o professor universitário) precise para o aluno a contribuição de sua disciplina em função da prática profissional docente.

Ou seja, a formação geral e a formação disciplinar não podem ter lugar sem que estejam associadas à formação prática, que não mais pode ser uma espécie de apêndice do curso. Reconhecendo que a formação prática deva ter um lugar de importância no escalonamento temporal dos currículos, Tardif, Lessard e Gauthier (2000, p. 27) propõem “estágios de longa duração, contatos repetidos e freqüentes com os meios de prática, cursos centrados na análise das práticas, análise de casos”, entre outras possibilidades.

No que diz respeito a este novo lugar para a formação prática, importam duas observações. A primeira refere-se ao professor de profissão, que, tradicionalmente situado na periferia da formação inicial, deve passar a ocupar um lugar mais importante, integrando-se às atividades de formação dos futuros professores e assumindo junto com os docentes universitários o papel de formador. A segunda visa a esclarecer que colocar a prática no centro do currículo de formação não significa reproduzir as práticas existentes, nem banir a teoria dele.

Pelo contrário, já que, conforme Tardif (2002, p. 289-290),

[...] a inovação, o olhar crítico e a “teoria” são ingredientes essenciais da formação de um prático “reflexivo”, capaz de analisar situações de ensino e as reações dos alunos, como também as suas, e capaz de modificar, ao mesmo tempo, seu comportamento e os elementos da situação, a fim de alcançar os objetivos e ideais por ele fixados.

Tardif, Lessard e Gauthier (2000) entendem que, redefinido o lugar da prática, esta deixa de ser mero campo de aplicação e não mais é vista apenas como objeto de pesquisa pelos pesquisadores universitários. Torna-se, então, um espaço de construção de saberes pelos próprios professores, que passam a ser parceiros dos investigadores na produção do conhecimento.

Idealmente, os autores consideram que a colaboração entre pesquisadores e professores de carreira deveria “conduzir à definição de uma base de conhecimentos relativos às próprias condições que definem o acto de ensinar no meio escolar e, mais precisamente, na turma”. (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2000, p. 27).

Pérez Gomes (1992, p. 102), ao tratar da racionalidade prática, em oposição à racionalidade técnica, entende que naquela o ponto de partida é a análise da prática, sobretudo no que se refere às situações problemáticas enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar, para procurar compreender como utilizam o conhecimento científico, como organizam e modificam suas rotinas, como lidam com as situações desconhecidas, de que estratégias e recursos se valem, como modificam tais estratégias e como criam novas para atender as necessidades de sua prática.

Reconhecendo o valor da prática, quer no desenvolvimento profissional do professor, quer na formação inicial, o autor, de forma semelhante a Tardif (2002), considera que a prática deva ter um lugar privilegiado na formação inicial do professor e elenca algumas características do que denomina processo prático de formação docente:

- a prática como eixo central do currículo de formação, não devendo, pois, situar-se ao final do currículo como nos programas inspirados na racionalidade técnica;

- a instituição de uma relação mais dinâmica entre teoria e prática, entendendo que o conhecimento acadêmico teórico pode tornar-se útil e significativo ao futuro professor à medida que o auxilia na compreensão das situações problemáticas postas pela prática. Os conhecimentos derivados das ciências básicas e das ciências aplicadas têm um indubitável valor instrumental, devendo estar integrados à prática;
- a prática constituir-se no ponto de partida do currículo de formação, isto é, o processo de formação deve iniciar-se pelo estudo e análise do ato de ensinar;
- tomar a prática como ponto de partida não significa, contudo, a reprodução acrítica das rotinas que regem as práticas empíricas. Trata-se de partir da prática para observá-la, analisá-la, problematizá-la, enfim refletir sobre diversas questões a ela pertinentes, inclusive as crenças, convicções e valores que a orientam;
- a prática mais como um processo de investigação, uma atividade criativa, do que uma atividade técnica de aplicação de conhecimentos produzidos por outros;
- o currículo de formação profissional direcionado para a capacidade de intervir, de forma competente, em situações diversas, logo deve constituir-se num conjunto coerente que envolva não apenas a aquisição de conhecimentos (princípios, normas, teorias etc.), mas também o desenvolvimento de atitudes e o exercício de capacidades;
- não é possível ensinar o pensamento prático, mas há como aprendê-lo por meio da reflexão conjunta (e recíproca) entre o futuro professor, o professor e o tutor, logo a figura do supervisor ou tutor universitário reveste-se de significativa importância na formação. Ainda, é preciso contar com formadores experientes que desenvolvam o ensino reflexivo e que se preocupem com as inovações educativas;
- criação de Escolas de Desenvolvimento Profissional que estimulem projetos educativos inovadores e estejam dispostas a colaborar com as instituições formadoras.

Como se observa nas considerações de Tardif (2002) e Pérez Gómez (1992) acerca da formação inicial do professor, esta forma de conceber a prática docente, cuja divulgação se deve inicialmente às publicações dos trabalhos de Schön, tem vários méritos:

- valoriza os saberes docentes, em especial aqueles construídos no exercício da profissão;
- dá novo enfoque à prática docente, que passa a ser vista como espaço de investigação pelo professor;
- redimensiona os papéis dos pesquisadores e dos professores;

- dá voz aos professores, que têm a oportunidade de desvelar seu fazer e pensar, bem como expor suas necessidades, com vistas ao aperfeiçoamento da prática;
- pretende a integração das ciências básicas e das ciências aplicadas ao pensamento prático, atribuindo-lhes um valor instrumental;
- questiona os currículos de formação de professores, advogando a importância de centrá-los na prática profissional.

Se a difusão e a discussão das idéias contidas no modelo do enfoque reflexivo na prática provocaram tantos questionamentos à formação inicial do professor - que, em muitos países, inclusive no Brasil, vêm impulsionando mudanças em seu currículo -, não é menor seu impacto na formação continuada, que, igualmente, tem sido objeto de discussão e para as quais têm sido apresentadas propostas alternativas, que, via de regra, se caracterizam por darem voz aos professores, considerando suas necessidades, bem como o que pensam e praticam, como se verá a seguir.

2.3 – FORMAÇÃO CONTINUADA: DA APLICAÇÃO DOS SABERES PRODUZIDOS POR OUTROS À VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

As contínuas transformações pelas quais passam as sociedades contemporâneas colocam novas exigências ao sistema educacional, o qual responde a elas por meio de reorientações curriculares, que atingem diretamente a escola, a qual se torna cada vez mais complexa, e, por conseguinte, o professor cuja profissão não mais se restringe apenas ao domínio dos conteúdos disciplinares e das estratégias para sua transmissão.

A produção e a difusão rápida de novos conhecimentos, bem como a universalização do acesso à educação, que tornou a clientela escolar bastante diversificada sob vários aspectos, impõem a necessidade de novas aprendizagens ao professor. Neste contexto, a formação continuada ganha importância, passando a fazer parte da pauta reivindicatória do quadro docente e a ser considerada, nas políticas de ensino, uma das condições para a implantação e o êxito das reformas educacionais.

Tradicionalmente, a formação continuada é entendida como reciclagem dos professores e, conseqüentemente, organizada visando à atualização dos saberes disciplinares e à difusão de novas técnicas. Neste sentido tradicional, a formação continuada pauta-se na transmissão de novos saberes a professores que a eles não tiveram acesso em sua formação inicial. Apóia-se, portanto, no pressuposto de necessidades comuns a todos os professores, independentemente de seus contextos de atuação.

Nesta perspectiva, segundo Estrela (2002), as necessidades são consideradas carências ou lacunas deixadas pela formação inicial, que devem ser devidamente preenchidas pela formação continuada. Raramente, as necessidades são identificadas pelos próprios professores; ao contrário disso, são, via de regra, supostas pelos elaboradores dos programas de formação ou pelas instâncias que os financiam, como os sistemas de ensino, por exemplo.

Para Perrenoud (2002), sob esta ótica, a formação continuada dos professores assumiu a forma de ensino, objetivando a transmissão de novos saberes a professores que não os tinham recebido e que, apropriando-se dos novos conhecimentos, deveriam transpô-los para suas salas de aula. Nesta forma de conceber a formação continuada, os papéis estão claramente definidos: ao formador, que domina os conhecimentos advindos da evolução dos saberes disciplinares, da pesquisa didática e das ciências da educação, cabe transmiti-los aos professores e dizer-lhes o que fazer; aos professores cabe aceitar os novos saberes, deles se apropriar e introduzi-los em seu trabalho sob a forma de novas técnicas, ou seja, compete-lhes a aplicação dos conhecimentos produzidos por outros.

Neste sentido, a universidade, por meio de cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização, entre outros, tornou-se o espaço, por excelência, de desenvolvimento da formação continuada, pois a ela cabe, tradicionalmente, a responsabilidade pela produção do conhecimento.

Assim, à universidade, enquanto instância produtora de conhecimento, cabe sua socialização; já aos professores compete sua transposição didática e aplicação

no contexto em que realiza seu trabalho. Portanto, a tradicional dicotomia entre teoria e prática, apontada por Imbernón (2001) e Tardif (2002) nos currículos de formação inicial, orientados pelo modelo da racionalidade técnica, faz-se presente também na formação continuada dos professores.

Embora os professores tenham, ao longo do exercício de sua profissão, produzido conhecimentos - os chamados saberes da experiência -, estes raramente são considerados nos modelos tradicionais de formação continuada, que se orientam pelo pressuposto de que a prática docente consiste na reprodução de conhecimentos produzidos por outros. Dessa forma, ignora-se o fato de que os professores possuem e produzem conhecimentos, reduzindo-os a meros executores de programas e propostas pensados e elaborados por outros.

Cró (1998, p. 77) sintetiza esta idéia ao colocar que, segundo esta perspectiva,

[...] a prática em educação corresponderia ao pôr em execução as teorias produzidas pelas Ciências da Educação [...] e a aprendizagem desta prática corresponderia então à aquisição destas teorias e à sua aplicação sob a forma de técnicas.

Concebida a docência desta forma e entendida a formação continuada como mecanismo de superação da defasagem entre o que os professores aprenderam durante a formação inicial e o que a isso se acrescentou em razão da evolução do conhecimento sob vários aspectos, não surpreende que Garcia (1999), ao empreender uma análise dos processos de formação, tenha chegado à conclusão de que, freqüentemente, estes são oferecidos na forma de cursos que apresentam duas características essenciais: a primeira refere-se à sua organização a partir de objetivos claramente definidos, que apontam para a aquisição de competências e conhecimentos estabelecidos por especialistas; e a segunda diz respeito à presença de peritos no conhecimento disciplinar e organizacional, que, a partir dos objetivos propostos, definem as temáticas a serem trabalhadas e as formas de fazê-lo.

Demailly (1992) chegou a semelhante conclusão ao constatar que uma parte significativa da formação continuada funciona segundo o que denomina *forma escolar*, que, em linhas gerais, compreende o desenvolvimento de um programa

definido por instância superior aos formadores e professores, que deve ser seguido por estes (são reduzidas as possibilidades de nele introduzirem-se mudanças), visando ao alcance dos resultados, igualmente, previamente definidos. Segundo esta forma de conceber a formação continuada, “a legitimidade e a utilidade de um saber são suficientes para legitimar e justificar uma dada formação”. (DEMAILLY, 1992, p. 146).

Ainda segundo Demailly (1992), a *forma escolar* de formação continuada apresenta três características fundamentais: plano de formação previamente definido; temáticas (saberes a adquirir) conhecidas de antemão; e papéis dos participantes bem definidos e delimitados, cabendo aos formadores a transmissão dos saberes, aos professores a sua aquisição.

Conforme Demailly (1992, p. 150), constitui-se o processo de formação num “pacote” fechado, cujas negociações são feitas à margem e “dizem respeito, sobretudo, ao conforto relacional de uns e de outros”, não alterando, portanto, a essência da proposta.

Estrela (2002), ao tratar dos processos convencionais de formação continuada - orientados pelo modelo da racionalidade técnica -, identifica-os como *behavioristas*, conforme designação de Zeichner (1993), do ponto de vista da fundamentação teórica, e como *modelos centrados na aquisição*, segundo terminologia de Ferry (1983), em função da relação que neles se estabelece entre teoria e prática, posto que nestes processos formativos o que se prioriza é a aquisição, para posterior aplicação.

Como estão orientados pela perspectiva da aplicação da teoria à prática, os cursos são, fundamentalmente, teóricos ou teórico-práticos. Nos *modelos centrados na aquisição*, não se descarta a investigação, mas esta não se destina à busca de soluções para os problemas com os quais o professor se defronta no exercício da docência; está, na verdade, orientada para verificar se as práticas estão adequadas aos modelos teóricos que as originaram e que foram validados pelos resultados da investigação científica.

Mesmo com a difusão do conceito de reflexão e a incorporação do ideário sobre epistemologia da prática na maneira de pensar a formação de professores, a formação continuada voltada para uma aprendizagem que conduza à mudança da prática pela reflexão sobre a própria prática - o que significa tomar a prática como ponto de partida e de chegada da ação formativa - ainda não é a forma privilegiada de formação. Assim, as formas tradicionais, orientadas pelo modelo da racionalidade técnica, não pertencem ao passado da história da formação dos professores, já que ainda marcam presença em muitas propostas de formação.

Conforme Perrenoud (2002), esta permanência de processos formativos orientados pelo modelo da racionalidade técnica deve-se a vários fatores, estando em evidência quatro deles. O primeiro relaciona-se com a duração e periodicidade dos momentos de formação, que, em geral, são curtos e fragmentados. Por esse motivo, há uma tendência a dar prioridade à transmissão de informações e saberes; portanto, o tempo escasso é uma justificativa para a marginalidade das práticas, que apenas esporadicamente seriam objeto de discussão.

Os demais fatores estão relacionados à identidade do formador e ao seu papel na condução da ação formativa. O segundo refere-se à própria formação do formador. Via de regra, os formadores de professor construíram sua identidade em torno de uma especialidade, destinando-lhe um tempo significativo de estudos e investigação, de que resultou uma bagagem considerável de conhecimentos práticos e teóricos; transformaram-se, então, em formadores para transmitir estes saberes e, eventualmente, sua experiência. Tornaram-se formadores para falar e não para ouvir o professor.

O terceiro fator, ainda relacionado com o papel do formador, diz respeito a dar voz aos professores, o que se revela um empreendimento de risco ao formador na condução de seu trabalho, pois não há como limitar as falas dos professores apenas às questões de ensino. Os professores podem, nesse sentido, revelar insegurança e dúvidas, manifestar-se contrariamente às condições de trabalho, questionar as políticas públicas para a educação ou cobrar, em face das questões levantadas, um posicionamento do formador, muitas vezes identificado como representante do sistema. Assim, dar voz aos professores pode significar levar o formador ao limite do

que domina, dando ensejo a um sentimento de impotência e frustração, com que nem sempre consegue lidar facilmente.

Finalmente, o quarto fator, mas não menos importante, refere-se ao planejamento do processo formativo. Quando se parte do fazer e do pensar dos professores, o planejamento, enquanto conjunto de temáticas e formas de desenvolvê-las, fica fragilizado. Na verdade, partir do fazer docente implica abrir mão de conteúdos e atividades previamente planejados. O currículo de formação deve ser construído gradativamente, a partir das questões postas pela prática e das necessidades manifestadas pelos professores, o que exige um trabalho intenso entre os encontros de formação já que se constrói uma formação sob medida.

A despeito destas dificuldades em romper com processos formativos orientados pelo modelo da racionalidade técnica, tem havido esforço considerável de muitos estudiosos na discussão de um novo conceito de formação continuada e no estabelecimento de princípios que possam orientar uma ação formativa mais comprometida com o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, com a valorização de seus saberes. Propõe-se que tais saberes sejam tomados como ponto de partida para a aprendizagem de formas alternativas de prática docente, mais compatíveis com uma sociedade em contínua mudança, que impõe novas exigências ao sistema educacional.

Vários autores (CRÓ, 1998; ESTRELA, 2002, 2003; GARCIA, 1992 1999; IMBERNÓN, 2001; NÓVOA, 1992; RODRIGUES e ESTEVES, 1993; TARDIF, 2002; entre outros), por se oporem ao conceito de formação como atualização de conhecimentos para sua aplicação na forma de técnicas, têm proposto outras possibilidades de condução da ação formativa, que, embora com formulações diversas, põem em evidência dois aspectos principais: o primeiro refere-se ao fato de que o professor produz saberes, que importa conhecer; e o segundo diz respeito à necessidade de problematizar estes saberes que orientam a prática, para empreender mudanças no fazer docente.

Imbernón (2001), ao pensar a formação continuada, parte do pressuposto de que o professor, no exercício da profissão, produz, individual ou coletivamente,

saberes que estão na base de seu fazer e que atuam como filtros à incorporação de novos conhecimentos. Segundo o autor, é necessário que a ação formativa permita desvelar estes conhecimentos para organizá-los e fundamentá-los ou revisá-los, dando ensejo a novas compreensões e, conseqüentemente, a mudanças em seu fazer e pensar o ensino:

A formação permanente [...] tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. [...] tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa. (IMBERNÓN, 2001, p. 59).

Opondo-se à visão técnico-positivista segundo a qual a prática docente consiste na aplicação, sob a forma de técnicas, de conhecimentos produzidos por outros, Cró (1998, p. 77) entende-a como “composta de representações de teorias pessoais, de tomada de decisões e do pôr em ação rotinas e resoluções de problemas”, e defende uma formação continuada que possibilite ao professor uma aprendizagem que lhe dê condições de conduzir uma mudança da prática pela reflexão, levando-se em conta o que pratica e pensa.

Tardif (2002), preconizando que a formação profissional seja vista como um continuum que se estende por toda a carreira dos professores, entende que tal formação não pode limitar-se a retomar conteúdos e modalidades da formação inicial, mas deve estar articulada ao desenvolvimento profissional do docente, baseando-se nas necessidades e situações vividas, o que coloca os professores na condição de parceiros e atores de sua própria formação. São eles que, a partir de suas necessidades e do estado de suas práticas, em colaboração com o formador universitário, definem a própria formação. Neste sentido, o formador deixa de ser um transmissor de conhecimento e passa a ser um facilitador de seu desenvolvimento profissional, ajudando e apoiando os docentes em seus processos de formação.

De forma próxima a Tardif (2002), Garcia (1992) propõe que a formação de professores seja entendida como um continuum, no qual a formação inicial seja encarada como uma das fases de um longo processo de desenvolvimento profissional. A noção de desenvolvimento profissional, segundo o autor, é mais

apropriada que outros termos largamente usados (aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente etc.), pois vem carregada de uma conotação de evolução e de continuidade, que parece superar a tradicional dicotomia entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

Garcia (1992) considera, ainda, que o conceito de desenvolvimento profissional pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança, o que “constitui um marco decisivo para a resolução dos problemas escolares no sentido da superação do carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores”. (GARCIA, 1992, p. 55).

Orientar o desenvolvimento profissional para a mudança com vistas à resolução dos problemas escolares implica, conforme Garcia (1992), lançar mão de estratégias que possibilitem ao professor a tomada de consciência das situações problemáticas postas pela prática. Para o autor a indagação reflexiva é uma estratégia que concorre para este fim, na medida em que possibilita analisar as causas e conseqüências da prática docente, superando os limites didáticos e da própria aula.

Ainda que as formulações dos conceitos dos autores citados sejam diversificadas, é possível identificar pontos comuns. Verifica-se, por exemplo, que os professores não são apenas executores de propostas pensadas por outros, e sim produtores de saberes, que importa desvelar e analisar, quando se busca a mudança no intuito de encontrar soluções para os problemas com que se defronta o professor. Por isso, a importância de partir das necessidades e situações vividas pelo professor nos contextos de desenvolvimento de seu trabalho.

Para alguns autores (TORRES, 1999; IMBERNÓN, 2001; ESTRELA, 2002, 2003; entre outros), colocar em prática uma ação formativa desta natureza implica observar alguns pilares ou princípios, dos quais tratarei a seguir, tomando como referência os estudos de Estrela (2002, 2003) e Imbernón (2001), aos quais se acrescentarão as contribuições de outros estudiosos.

Estrela (2002, p. 153-155), apoiando-se em investigações próprias e em estudos de outros autores, identifica alguns princípios orientadores de uma formação continuada nos termos em que acima se concebeu:

- *Princípio da autonomia* – Segundo este princípio, a formação deve desenvolver-se de forma a permitir o exercício permanente da reflexão autônoma tanto no diagnóstico das situações problemáticas, quanto na tomada de decisão sobre o que mudar e na avaliação das conseqüências das mudanças introduzidas. Para Estrela (2002), a criação de espaços de participação e reflexão em grupo é o caminho para a verdadeira autonomia compartilhada. Imbernón (2001) também considera vital que a ação formativa oriente para a capacitação para a autonomia, entendendo que para isto é importante

a criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo. (IMBERNÓN, 2001, p. 81-82).

- *Princípio da realidade* – Por este princípio, Estrela (2002) entende que a formação deve basear-se nas situações vividas pelo professor no desenvolvimento de seu trabalho, implicando, então, a valorização de procedimentos formativos baseados na análise e reflexão sobre as práticas ou sobre a investigação de problemas decorrentes das situações escolares, bem como sobre documentos pessoais em que os professores revelam o sentido que dão aos acontecimentos de sua vida profissional. Cró (1998) propõe a explicitação e confrontação das práticas. Para esta autora, explicitar sua própria prática, comunicá-la aos outros, de forma compreensiva, argumentá-la e contextualizá-la permitem ao professor conhecer melhor seu fazer e descobrir o dos outros.

Torres (1999) propõe que se recupere a prática como espaço privilegiado de formação e reflexão. Para a autora é importante que em sua formação seja possibilitado ao professor refletir sobre os próprios modos de aprender e de ensinar, o que constitui elemento-chave do processo de “aprender a aprender” e do “aprender a ensinar”. A autora entende, ainda, que o que deve ser oferecido aos professores seja efetivamente formação e não mero treinamento. Isto é, a formação não deve estar limitada à transmissão de conteúdos e técnicas, mas orientada a

possibilitar que o professor aprenda a pensar, a refletir criticamente, a identificar e resolver problemas, a investigar, a aprender, a ensinar.

Em contextos formativos desta natureza, em que a prática se torna o espaço privilegiado da formação, o diálogo assume papel de enorme relevância. Segundo Alarcão (2003, p. 45-46), trata-se, na verdade, de um triplo diálogo: “um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e um diálogo com a própria situação”.

- *Princípio da instrumentalização do conhecimento* – Orientar-se por este princípio significa dar aos conhecimentos teóricos um caráter instrumental, ou seja, eles devem ser mobilizados para auxiliar o encaminhamento, a direção refletida, crítica e criativa da situação, contribuindo para a progressiva consciência sobre a prática, que possibilite avançar o conhecimento sobre ela para mantê-la ou empreender mudanças.

- *Princípio da motivação* – Este princípio postula que a formação deve organizar-se em torno das reais necessidades dos docentes e ser conduzida de forma que os professores possam adquirir ou aprofundar suas competências profissionais e desenvolver-se como sujeitos. Naturalmente, partir das necessidades específicas dos professores implica, em algum momento, contar com sua participação na definição dos objetivos da ação formativa e das temáticas a serem desenvolvidas, o que significa que se tornam atores e co-responsáveis pela sua formação.

Torres (1999) defende a participação ativa dos professores não só como destinatários, mas também como sujeitos que detêm saberes e experiências para o diagnóstico, a proposta e a execução dos planos e programas de formação docente. Segundo esta autora, os professores devem ser vistos como sujeitos, não como beneficiários.

Rodrigues e Esteves (1993), ao tratarem da importância de considerar as necessidades dos professores no planejamento da ação formativa, relatam resultados de pesquisa, mediante os quais se constatou que os programas de

formação em que ocorre a participação dos professores em seu planejamento e desenvolvimento tendem a ser mais eficazes que aqueles que não contam com a sua participação.

- *Princípio da articulação dialética da teoria e da prática* – Este princípio recusa a linearidade entre o conhecimento teórico e a prática, em que esta é campo de aplicação daquele, e postula que a formação deve basear-se num movimento dialético entre teoria e prática, que possibilite questionamento e confronto mútuo, de tal maneira que seja possível tanto o avanço do conhecimento teórico quanto a eficácia da prática.

- *Princípio da participação e cooperação* – Partindo do pressuposto de que ninguém se forma sozinho ou contra os outros, mas em relação com os outros, este princípio postula que a formação deva possibilitar um ambiente de participação, cooperação e interação social que permita ao professor analisar, experimentar, avaliar, modificar, juntamente com os pares, bem como criar oportunidades para compartilhar problemas, fracassos e sucessos.

- *Princípio do contrato aberto* – Este princípio aponta para a necessidade de estabelecimento de um contrato entre formadores e professores, em que se definam as formas de participação, bem como as relações de poder e saber entre os membros do grupo.

- *Princípio da reestruturação dos papéis* – Segundo este princípio, o formador assume o papel de facilitador, auxiliando os professores na detecção de suas necessidades, no diagnóstico das situações problemáticas etc., e estando mais preocupado com a autonomia dos docentes do que em dizer-lhes o que fazer. A intenção é que a ação do formador contribua para que os professores se tornem formadores de si próprios e dos colegas.

- *Princípio do isomorfismo* – Por este princípio, intenta-se adotar com os professores em formação procedimentos e métodos semelhantes àqueles que se espera que utilizem na sua prática de ensino em sala de aula.

Em direção semelhante, Imbernón (2001) também propõe alguns princípios orientadores da formação permanente dos professores:

- Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. juntamente com outros colegas ou membros da comunidade;
- Ligar os conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações em um processo coerente de formação [...] para rejeitar ou aceitar os conhecimentos em função do contexto;
- Aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, partir da prática do professor, realizar um processo de prática teórica;
- Aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas;
- Elaborar projetos de trabalho conjunto e vinculá-los à formação mediante estratégias de pesquisa-ação. (IMBERNÓN, 2001, p. 69-70).

Ainda, segundo este autor, para que, efetivamente, estes princípios se concretizem, é necessário que se promova a ruptura do tradicional isolamento da prática docente, favorecendo as trocas entre os docentes, que o professor se mostre predisposto a uma revisão crítica da própria prática, mediante processos de reflexão e análise crítica em colaboração com os pares, e que a formação ocorra no lugar de trabalho, na própria instituição educacional.

Não são muitos, mas alguns autores já identificam modelos de formação de professores que se orientam por estes princípios, ou por alguns deles, e que, principalmente, levam em conta as contribuições advindas da difusão do conceito de reflexão e do ideário sobre a epistemologia da prática.

Diferentemente das práticas convencionais de formação, estes modelos, sem se descuidarem dos conhecimentos atualizados de diferentes naturezas a que o professor deve ter acesso no exercício de seu fazer, pautam-se por priorizarem procedimentos em que a prática docente é tomada como ponto de partida para a reflexão sobre o fazer e o pensar do professor. Dessa forma, procura-se gerar novas compreensões que lhe permitam superar dificuldades, suprir necessidades e

encontrar formas alternativas de ensinar, que contribuam para a eficácia de sua prática.

Nestes modelos, o elemento central são os saberes da experiência, que foram construídos no trabalho que o professor realiza, em sala de aula, com seus alunos e na interação com os pares na escola. Isto é, as situações concretas de ensino e aprendizagem, quando, reconhecidas, valorizadas, objetivadas e compartilhadas, tornam-se objeto de discussão, análise e reflexão.

O modelo interativo-reflexivo de que trata Demailly (1992) é um exemplo de ação formativa que se apresenta como alternativa às formas clássicas de formação continuada. Inscreve-se nas iniciativas de formação centradas em problemas diagnosticados em situações reais de exercício da profissão, cuja resolução implica a cooperação entre os formandos, que contam com a ajuda externa de um formador, que atua como “apoio técnico” dos professores.

Neste modelo, formador e formandos, bem como os formandos entre si, são colaboradores que se envolvem numa ação em que os saberes são produzidos em cooperação e devem ajudar a resolver os problemas postos pela prática, que é o ponto de partida das análises, reflexões e estudos teóricos. Centrado nas situações problemáticas da prática docente, o modelo visa, fundamentalmente, ao exercício e ao desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas.

Neste sentido, segundo a autora, o referido modelo tem características de pesquisa-ação, direcionada à “aprendizagem em situação, mas com dissociação espacio-temporal dos momentos de ação e dos momentos de constituição de novas competências, acompanhada de uma actividade reflexiva e teórica”. (DEMAILLY, 1992, p. 145).

Assim, segundo Demailly (1992), a característica fundamental deste processo de formação é a produção coletiva de saberes, que são postos em prática e testados paralelamente ao desenvolvimento da ação formativa. Dele os professores participam não para receber conhecimentos e aplicá-los na prática, mas para

mobilizar e compartilhar seus saberes, bem como para construir coletivamente novos saberes.

Ainda, como a ação formativa está centrada na resolução de problemas reais colocados pela prática dos professores, o plano de formação não está definido previamente, mas é construído progressivamente; “a negociação colectiva e contínua dos conteúdos é o motor central de formação e da sua avaliação”. (DEMAILLY, 1992, p. 150). Os professores são, portanto, sujeitos de sua formação, não apenas beneficiários; são, ao mesmo tempo, formandos e formadores.

Comparando-o com os modelos clássicos de formação continuada, Demailly (1992, p. 157) identifica nele três vantagens:

- provoca menos resistência à formação, pois considera os saberes dos professores e não se lhes diz o que devem fazer, uma vez que os conhecimentos que colocam em prática são produzidos coletivamente; ainda, cria-se um clima de liberdade, em que o professor pode manifestar seus medos e angústias;
- a prática pedagógica é abordada de maneira global (é objetivada, partilhada e torna-se objeto de estudo e reflexão), não é apenas espaço de aplicação de um conjunto de conhecimentos;
- conduz à satisfação pela produção autônoma de respostas aos problemas detectados, bem como permite a construção de novos saberes profissionais, o que é de vital importância em contextos complexos e mutáveis, que caracterizam a escola e a sala de aula hoje em dia, posto que não há soluções pré-definidas que possam ser indistintamente aplicadas às situações problemáticas com que se defronta o professor no exercício de sua profissão.

Na mesma linha de formação articulada à investigação, Imbernón (2001) apresenta o modelo indagativo ou de pesquisa, cujas bases remontam a Dewey, que, no início do século XX, nos Estados Unidos, desenvolveu o conceito de prática reflexiva, segundo o qual a reflexão, diferentemente da rotina, não compreende um rol de passos a serem seguidos pelo professor, mas é uma ação, uma maneira de enfrentar e resolver os problemas postos pela prática.

Segundo Imbernón (2001), o modelo indagativo teve sua origem numa tendência que ganhou força na segunda metade da década de 80 do século findo, segundo a qual os pesquisadores e elaboradores de propostas curriculares têm uma contribuição significativa a dar aos professores em seus esforços de compreender os

problemas postos pelas situações concretas de ensino e aprendizagem e de encontrar respostas para eles.

A idéia que se vai firmando é a de que, face à complexidade da escola, a formação continuada não pode reduzir-se a “pacotes”, mediante os quais os pesquisadores digam aos professores o que fazer. Os acadêmicos, nesta forma de conceber a formação, são, em princípio, fontes de consulta e facilitadores do desenvolvimento profissional docente por meio da pesquisa-ação, que é vista como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento das capacidades necessárias para transformar reflexiva e discursivamente a prática docente.

Imbernón (2001) reconhece na pesquisa-ação, como estratégia formativa, três vantagens: parte das situações problemáticas enfrentadas pelo professor e pode ajudá-lo na busca de soluções; possibilita ao professor o exercício e o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e de tomada de decisões; e permite uma relação mais dinâmica entre pesquisa e prática, aproximando, efetivamente, a pesquisa da prática. Para o autor, um dos elementos mais significativos que fundamenta este modelo é que “a pesquisa é importante para o professor, pois por meio dela detecta e resolve problemas e, nesse contexto, pode crescer como indivíduo”. (IMBERNÓN, 2001, p. 75).

Segundo Elliott (1993, apud PEREIRA, 1998, p. 162), a característica fundamental desta ação formativa é que se trata de um processo que se desenvolve em espirais de reflexão e ação, que incluem:

- aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver;
- formular estratégias de ação;
- desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência;
- ampliar a compreensão da nova situação (situação resultante);
- proceder aos mesmos passos para a nova situação prática.

De forma semelhante, Imbernón (2001) identifica alguns elementos comuns, que podem ser vistos como passos para o desenvolvimento do modelo indagativo:

- Os professores e professoras identificam um problema ou um tema de seu interesse a partir de uma observação ou uma conversa reflexiva;
- Propõem formas diferentes de recolher a informação sobre o problema inicial, que pode implicar tanto um estudo bibliográfico como partir dos dados obtidos em sala de aula ou na escola;
- Esses dados são analisados individualmente ou em grupo;
- Por fim, são realizadas as mudanças pertinentes;
- E volta-se a obter novos dados e idéias para analisar os efeitos da intervenção realizada e continuar o processo de formação a partir da prática. (IMBERNÓN, 2001, p. 75).

Igualmente colocando a prática como espaço privilegiado de formação, o Modelo de Casos ou Método de Casos também apresenta-se como alternativa às formas clássicas de formação continuada. Este método teve sua origem nos trabalhos de Shulman (1986, 1996, apud MIZUKAMI, 2002), que, reconhecendo a importância de o docente refletir sobre sua prática, mas considerando que esta ação envolve certo grau de dificuldade, entende que o uso de casos de ensino como elemento de análise e reflexão sobre a prática pode auxiliar o professor no exercício e desenvolvimento da capacidade de reflexão.

Para este autor, a introdução dos casos de ensino na aprendizagem do professor é uma resposta a dois aspectos centrais do desenvolvimento profissional docente: aprendizagem pela experiência e construção de pontes entre teoria e prática.

O relato de eventos a partir de situações concretas de ensino e aprendizagem envolve as ações de lembrar, recontar, reviver a experiência, argumentá-la, contextualizá-la, analisá-la e refletir sobre ela, que constituem o processo de aprender pela experiência, conforme Shulman. Neste processo, as experiências são compartilhadas pelos professores, que atuam cooperativamente na discussão e reflexão sobre a prática, secundados pelos formadores, que os auxiliam, no dizer de Torres (1999, p. 107), a “remover a terra para colocar a semente”, isto é, a identificar os saberes implícitos que orientam a prática, para fundamentá-los ou revisá-los.

Os diversos conhecimentos que devem compor o capital profissional do professor são introduzidos quer para auxiliar na reflexão sobre a prática, quer para possibilitar novas compreensões sobre o ensino no geral e a disciplina em particular, de que pode decorrer a aprendizagem de formas alternativas de ensinar.

No processo de formação em que se usa o Método de Casos, a elaboração do relato escrito do caso já possibilita um primeiro nível de reflexão. Ao organizar suas idéias por escrito, não se limitando apenas a descrever o vivido, o professor coloca-se questionamentos diversos (justificativa para a atividade, resultados que pretendia alcançar com seu desenvolvimento, sua contextualização relativamente a outras atividades etc.), cujas respostas compreendem um processo de reflexão. É neste momento, em que ocorre um afastamento da experiência direta, que o professor começa a questionar-se sobre a possibilidade de mudar algo, visando à eficácia de sua prática.

Na aprendizagem a partir da discussão de casos, há, conforme Shulman (1996, apud MIZUKAMI, 2002, p. 157) quatro processos em operação:

[...] ação/representação de algo, narração, conexão (ou recontagem) e abstração. Histórias começam a partir da experiência bruta, são transformadas em casos por meio de narração, tornam-se parte de uma rede de narrativas por meio de conexões com outros casos e enriquecem e são enriquecidos pela teoria quando são analisados, interpretados e/ou classificados nas conversações dos professores.

O diálogo reflexivo, que se estabelece com a situação, que o professor mantém com ele próprio, a partir das conexões que faz, e com os outros, incluindo os estudiosos que vêm construindo conhecimentos sobre as questões colocadas em discussão, reveste-se de fundamental importância nesta ação formativa que busca a aprendizagem pela experiência e a construção de pontes entre a teoria e a prática relatada e problematizada.

Assim como nos demais modelos formativos, o planejamento prévio da ação formativa (definição de conteúdos e procedimentos para seu desenvolvimento) fica fragilizado, pois as temáticas que serão objetos de estudo e discussão pelo conjunto de professores tendem a emergir dos casos relatados. Muitas vezes, em função do estado de conhecimento do grupo sobre a temática objeto de discussão, pode haver

a necessidade de pesquisas bibliográficas para a identificação de estudos, com os quais se possa dialogar criticamente, visando à ampliação e ao aprofundamento dos saberes e, conseqüentemente, a um processo de reflexão mais qualificado.

Apresentando pontos de convergência com o Modelo de Casos, a Análise de Práticas como modelo e possível contexto de reflexão é identificada por Perrenoud (2002) como modalidade de formação continuada que prioriza as práticas e os problemas profissionais.

Este autor, partindo do pressuposto de que a ação formativa que se limita a transmitir conhecimentos e a apresentar modelos ideais pouco contribui para a transformação das práticas vigentes, e considerando que a criação de vínculos entre o que fazem os professores e o que lhes é proposto abre caminho para a mudança das práticas, pondera que a oferta de formação centrada na análise das práticas cumpre o objetivo de contribuir para a incorporação de novos saberes ao fazer docente.

Segundo Perrenoud (2002), para que mudanças sejam introduzidas na prática docente, promovendo a substituição de posturas arraigadas por procedimentos inovadores, é necessário problematizar as representações e crenças dos professores, que estão na base de seu fazer, orientando-os. Para tanto, uma possibilidade que é percebida pelo autor consiste em colocar o que o professor pratica em discussão, mediante a criação de grupos de análise de prática, em que se trabalhe com temáticas previamente definidas ou que afluam dos relatos espontâneos.

Assim como nos modelos anteriores, os professores não apenas compartilham suas práticas, submetendo-as à análise crítica pelos pares, mas também os conhecimentos teóricos que detêm, que nem sempre são suficientes para fazer avançar a discussão, o que demanda o estabelecimento de diálogo também com os estudiosos e pesquisadores.

Da mesma forma que Shulman (1996, apud MIZUKAMI, 2002), Perrenoud (2002) considera que o processo de reflexão na e sobre a ação não é tarefa fácil,

embora necessária, e que isso só se aprende fazendo, o que é possível mediante a participação em grupos de análise de práticas. Segundo este autor, mesmo para os professores que já se revelam experientes na prática reflexiva, a possibilidade de analisar a prática em colaboração com os pares se mostra de grande valia, pois é sabido que, em alguns momentos da vida profissional, a reflexão solitária não produz avanços.

A análise das práticas, além de servir de iniciação a uma prática reflexiva, pode ser, conforme Perrenoud (2002, p. 120), “uma fonte de transposição didática na área de formação profissional” e “uma ferramenta de identificação de práticas consideradas interessantes e dignas de serem levadas ao conhecimento de outros profissionais”. Logo, o foco, no Modelo de Análise das Práticas, não está, exclusivamente, nas situações problemáticas postas pela realidade da sala de aula; as práticas submetidas à análise podem ser consideradas interessantes por seus praticantes; por isso, dignas de serem compartilhadas.

Ainda que estes modelos, apresentados como alternativas aos modelos clássicos de formação continuada, apresentem diferenças, há alguns aspectos que são comuns e fortemente influenciados pela concepção de professor como prático reflexivo, sobretudo o fato de que neles a prática é concebida como espaço de aprendizagem e formação. Ou seja, as situações concretas de ensino e aprendizagem, objetivadas e compartilhadas, tornam-se objetos de discussão e análise, de que podem resultar novas compreensões do objeto de ensino e, conseqüentemente, formas diferentes de ensinar e aprender.

Estes são igualmente os aspectos apontados pela literatura sobre formação de professores como elementos norteadores de uma ação formativa comprometida com o desenvolvimento profissional do professor e com a melhoria da qualidade de ensino, e que podem ser postos em execução, como se constatará no próximo capítulo, em que discorro sobre a experiência de colocar em prática uma proposta de formação continuada na área de Língua Portuguesa.

Capítulo 3

VALORIZAÇÃO DOS SABERES DAS PROFESSORAS E CONTRIBUIÇÃO PARA SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: A EXPERIÊNCIA EM PRÁTICA E ALGUNS RESULTADOS.

Parafraseando Garfinkel (1984), essa definição também propõe que se pare de considerar os profissionais, isto é, os professores, como “idiotas cognitivos” cuja atividade é determinada pelas estruturas sociais, pela cultura dominante [...] Os profissionais do ensino são, evidentemente, determinados em parte por todas essas realidades, mas são também, ao mesmo tempo, atores que possuem saberes e um saber-fazer [...] e que dão provas, em seus atos cotidianos, de uma competência significativa diante das condições e das consequências de seu trabalho, o que lhes possibilita tirar partido dele, a maior parte do tempo, para atingir seus objetivos.

(Tardif, 2002, p. 258).

O processo de pesquisa que teve lugar mediante as atividades desenvolvidas no Grupo de Estudo não se caracterizou como pesquisa sobre professores, mas com professores, considerando a relevância da participação e cooperação das docentes, que, ao longo dos encontros, não se eximiram de discorrer sobre seu fazer, de realizar leituras e de socializá-las, visando ao próprio desenvolvimento profissional e ao de seus pares. Durante todo o processo, as professoras foram vistas como sujeitos pensantes e críticos, portadores de saberes que desejavam aperfeiçoar, objetivando a eficácia de sua prática.

Ver as professoras da forma exposta implicou dar-lhes voz para que pudessem manifestar suas necessidades, relatar suas práticas, revelar suas compreensões sobre o ensino de Língua Portuguesa, construir pontes entre a teoria e a prática e, principalmente, aprender pela experiência compartilhada.

Isto foi possível pelo exercício dos procedimentos metodológicos, principalmente o relato de prática e a socialização de leituras de estudo, que constituíram a base do trabalho realizado no GE. Além destes procedimentos, foram utilizados outros em que não se pensara inicialmente, mas que, em função da dinâmica empregada, foram incorporados: vivência (elaboração) de situação de aprendizagem e análise de material didático (atividade).

A seguir, pretendo mostrar como foram utilizados estes procedimentos metodológicos e sua importância na criação de um contexto alternativo de aprendizagem em que as professoras puderam socializar seus saberes, submetendo-os à análise de seus pares, definir as temáticas que desejavam conhecer, tornando-as objeto de estudo e discussão, e, principalmente, adquirir novas compreensões sobre o objeto de ensino, com vistas a introduzir mudanças em seu fazer.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sob orientação do elemento norteador da contextualização, que foi abordado no primeiro capítulo do presente estudo, o encontro inicial organizou-se em torno de dois objetivos principais: a) informar sobre o processo de pesquisa e formação que seria desenvolvido por meio do GE e b) levantar o perfil das professoras.

Na consecução do primeiro objetivo, a fala coube, fundamentalmente, a mim que procurei, em linhas gerais, discorrer sobre as características essenciais do GE, principalmente sobre os procedimentos metodológicos, mediante os quais vislumbrava a possibilidade de as professoras compartilharem a condução da ação formativa entre elas próprias e entre elas e mim, que, na condição de coordenadora do Grupo, não me eximiria das necessárias intervenções, mas procuraria fazê-lo evitando colocar-me no papel de professor.

Procurei esclarecer que, no uso dos instrumentos metodológicos, expondo e colocando em discussão seus saberes, as professoras assumiriam, ao mesmo tempo, o papel de formador e formando, concorrendo para o exercício da autonomia do Grupo.

- *Relato de Prática: possibilidade de reflexão e aprendizagem pela experiência compartilhada*

No Grupo de Estudo, ao discorrer sobre os procedimentos metodológicos e, mais especificamente, sobre o relato de prática, orientei que fosse apresentado também em versão escrita, aproveitando para ressaltar a importância do registro das práticas, uma vez que, ao organizar as idéias por escrito, em função do vivido, este já se torna objeto de reflexão, conforme expressa Mizukami (2002, p.168):

Escrever possibilita enxergar os fatos mais globalmente, com mais isenção, pensar mais sistematicamente sobre uma reflexão que já fizemos em um primeiro momento. Outra grande vantagem da tarefa escrita sobre a exposição oral das ações realizadas é que ela exige um nível mais elaborado de reflexão, uma coordenação das idéias que nem sempre está presente no contexto da conversação. Além disso, quando se escreve para outros lerem e analisarem [...] há maior comprometimento com a clareza e o encadeamento lógico das colocações feitas, sendo este outro modo de favorecer a reflexão sobre a prática realizada.

O relato de prática foi o primeiro procedimento metodológico exercitado no GE e foi largamente utilizado pelas professoras em diversos momentos. Surgiu em função da temática escolhida, a partir da socialização de leitura (para exemplificar o que estava sendo exposto, recorria-se a seu fazer), por interesse da professora que desejava pôr em discussão sua prática, visando a aperfeiçoá-la, e em decorrência de outro relato (um relato de prática “puxa” outro relato).

O primeiro relato de prática surgiu com a definição da temática inicial de estudo. No primeiro encontro (04/09/05), partindo da idéia de que são as necessidades dos participantes que devem orientar as ações do GE, solicitei às professoras que falassem de seus interesses. Não foram muitas as manifestações, quer porque as participantes ainda não estavam familiarizadas com este procedimento, quer porque não tiveram tempo para pensar sobre o assunto. Por

isso, a sugestão de que fosse Reescrita²³, dada por P4, foi aceita pelo Grupo. P4 argumentava que, reiteradas vezes, a Reescrita era apresentada como uma estratégia para o ensino de Língua Portuguesa, mas nunca a colocara em prática, sequer tinha idéia de como fazê-lo.

A escolha de uma estratégia de ensino e aprendizagem, ao invés de um tema específico da área de Língua Portuguesa, não causou surpresa, já que as professoras, ao expressarem suas motivações para participar do GE, deixaram claro que pretendiam trocar experiências. Além disso, é sabido que “o como fazer” constitui, de forma marcante, a identidade do professor.

Sabia, ainda, que a temática não se esgotaria em um encontro, como um conjunto de passos a serem seguidos, à maneira de uma receita, pois os pressupostos que norteiam a Reescrita são importantes para a compreensão do que se entende por ensinar Língua Portuguesa e dos papéis que cabem ao professor e aos alunos.

A Reescrita é um dos aspectos fundamentais da Prática de Análise e Reflexão sobre a Linguagem, mediante a qual é possível, a partir do texto produzido pelo aluno, trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos de textos quanto os aspectos gramaticais, num processo em que o aluno é estimulado a pensar sobre a linguagem para compreendê-la e empregá-la adequadamente. Isto é, os aspectos estruturais e gramaticais do texto podem ser estudados, de forma contextualizada, a partir do uso que os alunos fazem da linguagem, concretizado em seu texto e problematizado pelo professor, visando à aquisição de novas habilidades lingüísticas, particularmente aquelas associadas aos

²³ A Reescrita, que, em alguns textos aparece como revisão (BRASIL, 1997) ou refacção (BRASIL, 1998), é uma situação didática que compreende atividades mediante as quais os alunos, a partir dos próprios textos produzidos, são conduzidos a pensar sobre formas de redigir e sobre a adequação da qualidade da linguagem, bem como têm a possibilidade de explicitar seus saberes lingüísticos, abrindo espaço para a reelaboração de seus textos. Durante a Reescrita, os alunos, contando com a mediação do professor, a quem compete colocar boas questões para serem analisadas e dirigir o olhar dos alunos para os problemas a serem resolvidos, debruçam-se sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a identificar os aspectos problemáticos do texto e aplicar os conhecimentos lingüísticos para resolvê-los. É um procedimento que permite e exige uma reflexão sobre a organização das idéias, os recursos de coesão utilizados ou não, a ortografia, a pontuação, a paragrafação etc. Entre os objetivos da Reescrita, destacam-se: o desenvolvimento de atitude crítica em relação à própria produção e a busca da eficácia e correção da escrita.

padrões da escrita. Valorizar e adotar esta estratégia implica assumir uma nova compreensão sobre o ensino de Língua Portuguesa e dos papéis que cabem aos professores e aos alunos, o que, gradativamente, foi sendo instaurando entre as professoras.

P2, que recentemente, pela primeira vez, havia realizado a prática de Reescrita, comprometeu-se a relatar sua experiência. Não surpreendeu que esta professora tenha se oferecido para fazer o relato, pois participava do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, em que Reescrita foi um dos conteúdos trabalhados, e, entre as motivações que a trouxeram para o GE estava a possibilidade de discutir seu fazer: “A oportunidade de expor meu trabalho, aceitando sugestões a fim de aperfeiçoá-lo”. (Anexo I).

Tendo P2 se responsabilizado pelo relato de prática, as demais professoras foram estimuladas a buscar informações sobre a temática no acervo de obras destinadas a estudo pelo professor, que faz parte da Sala de Leitura das unidades escolares do SME-SP. Em conformidade com o elemento norteador da autonomia, convinha que as professoras se assenhoreassem dos recursos a sua disposição em seu local de trabalho e exercitassem a habilidade de fazer pesquisa, ampliando, assim, seus conhecimentos sobre as temáticas de seu interesse. Neste aspecto, foi importante a colaboração de P1, que, sendo Professora Orientadora de Sala de Leitura – POSL, deu algumas informações às colegas sobre o acervo disponível nas escolas.

O relato de prática sobre Reescrita foi um dos relatos previstos formalmente, com data de apresentação marcada (11/09/04), para a qual a professora se preparou, tendo, inclusive, elaborado sua versão escrita, que foi entregue a todas as professoras.

Foram mais comuns os relatos que surgiram na esteira de práticas já relatadas ou que estavam sendo relatadas, em razão da dinâmica usada, em que a fala de uma professora podia ser retomada, confrontada e questionada pela de outra. Assim, embora houvesse uma docente responsável pelo relato, outras

narrativas afluíam, posto que “a singularidade da situação narrada pode atingir o geral, onde muitos se reconhecem”. (CIFALI, 2001, p. 112).

Foi este reconhecimento, por certo, que, no quarto encontro (25/09/04), quando coube a P4 discorrer sobre o *Projeto de Teatro*, desenvolvido com seus alunos de 8ª série, impulsionou P2 a relatar sua experiência de preparação para a apresentação de uma peça por seus alunos de 4ª série. Este relato, por sua vez, levou P4 a retomar seu relato e a discorrer sobre a produção de cartazes para divulgação da peça e seu impacto na comunidade escolar, tema a que a princípio não havia dado muita importância. A intervenção de P2, com suas explicações, direcionou a atenção de P4 e das demais colegas para as condições de produção, temática que foi explorada em encontros subsequentes. Assim, as considerações de P2 possibilitaram não só acesso aos significados por ela atribuído à prática relatada, mas também uma releitura da prática por P4.

P2 nos contou que, aproveitando as “dicas” de P4, com a qual já havia conversado um pouco sobre a atividade [P4 contou com a colaboração de P2 na elaboração da versão escrita de seu relato], encenou, com sua turma de 4ª série, a peça “A Formiga e a Neve”, de João Braguinha, envolvendo toda a classe na preparação para a encenação. Buscar o entendimento das falas das personagens, relacionar a pontuação com a entonação, ensaiar a leitura oral eram ações que se revestiam de significação, afinal tinham que estar bem preparados para a apresentação. [...] Mais uma vez, a Profª Amélia alertou para a importância de dar sentido, significado à leitura e produção dos alunos: não estavam [os alunos de P2 e P4] envolvidos em “n” ações promotoras de aprendizagem, inclusive de aspectos específicos do texto com o qual trabalhavam, para atender a uma solicitação da professora, mas para uma apresentação para todos da escola, para a qual deveriam estar preparados. Como os alunos de P4, fizeram [os alunos de P2] cartazes e, também, convites [para divulgação da peça], cuja produção tinha diversos destinatários. (4º Encontro, 25/09/04 – síntese elaborada por P5, Anexo II).

Esta transcrição mostra um relato de prática que surge na esteira de outro, permitindo acesso ao fazer e pensar de mais de um professor. Além disso, possibilita observar uma forma de intervenção da coordenadora do Grupo, que procurava destacar trechos dos relatos de P2 e P4, em que os alunos apareciam envolvidos em atividades significativas de leitura e escrita, visando à interlocução efetiva e distanciando-se, assim, das tradicionais práticas de leitura e escrita, excessivamente escolarizadas, em que se lê e se escreve para o professor corrigir.

Destaques como estes - que objetivavam valorizar os saberes das professoras, contrapondo seu fazer a posturas cristalizadas na prática e estabelecer “pontes” entre as temáticas discutidas e as propostas vigentes para o ensino de Língua Portuguesa - foram freqüentes e, de certa forma, criaram condições para a reflexão sobre a própria prática e para uma nova compreensão sobre o objeto de ensino de língua materna.

Este tipo de intervenção foi a forma encontrada para estabelecer vínculos entre o que se discutia no GE e a literatura sobre ensino de Língua Portuguesa, em resposta a uma das questões que norteou a condução da pesquisa: Como estabelecer “a ponte” entre as temáticas e as propostas vigentes para o ensino de Língua Portuguesa?

Em alguns momentos, o relato que surgiu em decorrência de outro não buscava referendá-lo, como ocorreu no exemplo anterior, mas confrontá-lo sutilmente, objetivando mostrar que o tratamento didático dado ao conteúdo poderia ser diferente. Desencadeava, assim, o diálogo reflexivo e promovia o surgimento de alternativas metodológicas (relato gerando novas situações de aprendizagem) mais compatíveis com uma concepção de ensino de Língua Portuguesa que preconiza que as situações didáticas possibilitem ao aluno “[...] pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente [...]”. (BRASIL, 1998, p. 19). Gradativamente, esta forma de conceber o ensino de língua materna, que significou para as professoras uma nova compreensão sobre o objeto de ensino, foi se incorporando às suas representações e revelando a possibilidade de ensinar de forma diferente, trazendo, pois, conseqüências para a prática docente.

Foi o que, de certa forma, ocorreu no nono encontro (06/11/04), em que, após o relato de prática de P6 sobre o emprego de artigo e pronome, no qual não se percebia o processo de reflexão²⁴ pelo aluno acerca do uso do artigo, P3 discorreu sobre como, normalmente, faz na mesma circunstância, o que despertou o interesse

²⁴ A reflexão pelo aluno sobre os usos da linguagem, assunto que foi tratado no GE desde o segundo encontro com o relato de prática sobre Reescrita, passou a ser um critério adotado pelas professoras para análise dos relatos. No início do processo de formação, o envolvimento do aluno (Gostaram? Foi boa a participação dos alunos? etc.) parecia ser o único critério de análise das práticas. Este critério manteve-se, e incorporou-se o da promoção ou não da reflexão pelo aluno sobre os usos da linguagem.

do Grupo, especialmente da própria P6, que começara a perceber que sua prática poderia ser diferente. Isto é, a discussão da prática relatada desencadeava um diálogo reflexivo consigo mesmo e com o outro.

Passamos, então, ao relato de prática de P6, com seus alunos da 6ª série. A professora, que pretendia trabalhar o emprego de artigos e pronomes, propôs atividades, usando o texto “O *Fazendeiro*”. Os alunos da 6ª série A deveriam grifar, dentre algumas opções, os artigos e pronomes adequados, preenchendo lacunas. Os da 6ª B, que já haviam vivenciado a possibilidade de trabalho com textos “modelares”, deveriam sublinhar os artigos e pronomes justificando a razão do uso.

Em relação a essas atividades, discutiu-se se, efetivamente, possibilitariam a reflexão sobre o uso da linguagem, mais especificamente sobre o uso do artigo. Depois de ouvir muitas opiniões, entre as quais a de P6, concluiu-se que era um exercício interessante em que os alunos eram solicitados a mostrar o que sabiam sobre artigo, [...] mas não para promover a reflexão sobre o uso do artigo.

[...]

P3, reportando-se ao uso do artigo, nos diz que, ao trabalhar esse conteúdo, vale-se de receitas culinárias. Este tipo de texto, ao citar os ingredientes, apresenta-os acompanhados dos artigos indefinidos. Já no modo de preparo, os artigos surgem na forma definida. As perguntas (citou algumas) que coloca para os alunos têm o objetivo de fazê-los pensar na razão pela qual isto acontece, por que ocorre essa diferença. “Muito interessante! Já trabalhei com receitas e perdi a oportunidade de levar meus alunos a essa percepção”, comentei [transcrição do comentário de P2, responsável pela síntese].

P6 considerou interessante a atividade de P3, que a fez refletir sobre a prática em relação ao uso da linguagem, percebendo que a gramática pode ser um meio e que percebe que precisa mudar seus conceitos em relação a sua prática.

A Profª Amélia acrescentou que este procedimento difere do que normalmente ocorre quando se estuda o artigo. Frequentemente, o estudo parte da definição e classificação; em seguida, o aluno é solicitado a sua identificação em frases ou textos. Mais importante que identificar é usar. No procedimento usado por P3, seu propósito é que o aluno perceba que um ou outro tipo de artigo pode ser usado em função de ser o objeto conhecido ou não, por já ter ou não aparecido no texto. A receita culinária é um tipo de texto que se presta bem a este processo reflexivo [...] Chamou a atenção para o fato de que não apenas as receitas possibilitam esta reflexão; isto pode ser desencadeado por meio de qualquer texto, e estimulou-nos a fazê-lo. (9º Encontro, 06/11/04 - síntese elaborada por P2, Anexo II).

Nesta síntese, além de ser possível observar relatos de prática em confronto, P2 registrou o processo de análise da prática relatada por P6 - calcada num critério

em consolidação no Grupo (a prática possibilita ou não ao aluno refletir sobre os usos da linguagem) -, bem como a reflexão sobre a prática, ao comentar, após o relato de P3, que trabalhava com receitas, mas não havia pensado em usá-las para o estudo do artigo, e ao reproduzir as manifestações das colegas, especialmente de P6, que avaliou positivamente a forma de P3 trabalhar com artigo e confessou que precisava “mudar seus conceitos em relação a sua prática”.

Pela análise realizada, pode-se constatar, portanto, que o relato de prática permite acesso às concepções tanto de quem o faz quanto dos demais, que constituem ancoragem para a (re)construção dos saberes docentes, possibilitando novas compreensões sobre o objeto de ensino e, conseqüentemente, apontando formas diversificadas de ensinar e aprender.

Assim como na síntese anterior, elaborada por P5, registrou-se a intervenção da coordenadora do Grupo, mediante a qual houve o confronto entre o que P3 fazia para ensinar artigo e o tratamento tradicional que privilegia a definição, a classificação e os exercícios de identificação, isto é, o ensino descontextualizado da metalinguagem, algo ainda muito freqüente no ensino de Língua Portuguesa, que passara a ser objeto de questionamento pelo Grupo em função de uma nova compreensão sobre o ensino de língua materna que começara a instaurar-se.

Em alguns momentos, o relato de prática surgiu para mostrar como um determinado conteúdo poderia ser trabalhado. Foi o que ocorreu, por exemplo, no décimo segundo encontro (04/12/04), quando se discutiam os objetivos e as capacidades de leitura, cujo desenvolvimento é necessário à formação do leitor competente.

Ao tratar-se da leitura como pretexto para repertoriar o aluno em termos de idéias / conteúdos para a aquisição de novos conhecimentos e da importância da ativação de conhecimentos prévios para a aquisição de novos conhecimentos, P1 falou do trabalho sobre a temática *Seca no Nordeste*, realizado em parceria com a professora de Geografia, procurando mostrar às colegas a possibilidade de realizar atividades de leitura com esta finalidade: repertoriar o aluno e ativar conhecimentos prévios.

O trabalho, segundo relato de P1, teve início na Sala de Leitura com a atividade de leitura de diversificados tipos de texto. P1 selecionou textos literários (trechos de romances, poemas etc.), letras de música e até uma tela de Portinari. Contextualizou textos e autores, estimulou a antecipação e a checagem e, principalmente, usou os textos como pretexto para que os alunos - jovens e adultos da EJA, muitos deles migrantes nordestinos - revelassem seu conhecimento acerca do tema, com base em suas experiências de vida. Também foram utilizados os recursos do Laboratório de Informática, mediante os quais os alunos puderam ter acesso a Patativa do Assaré, declamando seus poemas.

Este procedimento, segundo P1, possibilitou ampliar o conhecimento de que já dispunham alunos e professora, porque “todos têm algum tipo de informação, mas não no mesmo nível”. A intenção não era nivelar, mas socializar conhecimentos, possibilitando repertoriar os alunos para um trabalho mais sistemático com o texto informativo, objeto de estudo na aula de Geografia. Durante o trabalho com esses diferentes tipos de texto, segundo a professora, foram surgindo relatos de experiências dos alunos sobre *Seca e Nordeste* e muitas dúvidas sobre expressões próprias da região ou termos técnicos relacionados à seca, parte das quais foram sanadas pelos próprios alunos.

O relato de P1, além de mostrar a leitura como pretexto para ativar conhecimentos e repertoriar o aluno naqueles conhecimentos necessários ao entendimento da temática a ser tratada na aula de Geografia, deu ao Grupo a oportunidade de discutir a importância de o aluno dispor de conhecimentos que lhe permitam ancorar novas aprendizagens, bem como a possibilidade de uso de outros espaços pedagógicos existentes na unidade escolar (Sala de Leitura, Laboratório de Informática etc.), que, segundo P6, ainda não são adequadamente utilizados:

P6 falou, também, que, com o advento da internet, ficou mais fácil essa possibilidade de contextualização. E ainda que a escola deveria também aproveitar melhor esse recurso [...] A pesquisa na Internet pode ser uma boa forma de repertoriar o aluno para a leitura e produção, bem como para a aquisição de conhecimentos de outras áreas. Em geral, porém, o professor ainda não atentou para isso. (12º Encontro, 04/12/04 – síntese elaborada por P6, Anexo II).

P1, como colocou para o Grupo, desenvolveu a atividade para colaborar com a professora de Geografia; não tinha idéia dos conhecimentos teóricos que lhe davam sustentação. As leituras realizadas e as discussões no GE, gradativamente, permitiram às professoras identificar o que existe por trás de sua prática, orientando-a, às vezes, até de forma inconsciente, para, no dizer de Imbernón (2001, p. 59), “ordená-la, fundamentá-la, revisá-la, se for preciso”.

Em diversos momentos, foi possível perceber que as professoras desenvolvem atividades propícias à aprendizagem do aluno, mas não têm a medida exata de sua importância. Muitas vezes, para que a professora se sinta satisfeita, basta que a atividade envolva o aluno, desperte seu interesse. O que, de fato, é importante. No entanto, há a necessidade de ir além, obtendo uma compreensão melhor de sua prática para mantê-la, empreender alguma alteração ou mesmo rejeitá-la e colocar-se em movimento para introduzir mudanças, algo que se procurou fazer ao longo dos encontros e que, em certa medida, foi alcançado, como se depreende das manifestações das professoras:

Ressalto, novamente, que nossos encontros têm apurado meu olhar crítico. Notei que tenho apenas procurado a perfeição em atividades “vazias” sem articulação e sem objetivos claros para mim e para os alunos. (Apreciação de P3 ao 9º Encontro – Anexo IV).

Este encontro foi importante para mim, porque fundamentou teoricamente o que venho praticando em sala de aula - leituras pausadas para levantamento de hipóteses, seguido da confirmação ou não. A partir deste encontro, sei que minha prática tem um nome - antecipação e checagem - e é importante, pois auxilia na compreensão do texto. (Apreciação de P1 ao 11º Encontro – Anexo IV).

Confirmei minhas hipóteses sobre dar significado ao trabalho de nossos alunos. Daí a necessidade de criar situações autênticas para produzir e revisar textos. Quando há objetivos em jogo e um interlocutor real, o interesse do aluno para produzir é maior. [...] É isso ... Vale a pena “significar” as produções de nossas crianças. (Apreciação de P2 ao 10º Encontro – Anexo IV).

Compreender melhor sua prática também deu às professoras melhores condições para defendê-la, quando os alunos, frente à introdução de um novo procedimento, reagiam de forma adversa. Foi o que P5 relatou ter feito ao constatar

a reação dos alunos à leitura compartilhada do poema de Florbela Espanca, querendo saber se cairia no “provão”.

P5 fala que esse relato [relato de P1 sobre o trabalho integrado com a professora de Geografia] mostra bem aquela idéia que tentou desenvolver com seus alunos que estão preocupados em ler apenas o que cai no “provão” [refere-se à prova unificada adotada em sua escola]. Os textos de que se valeu P1 podem não cair no “provão”, mas criam repertório para entender melhor os assuntos de outras disciplinas e prepararam, assim, para o “provão” (12º Encontro, 04/12/04 – síntese elaborada por P6, Anexo II).

A análise do uso do relato de prática como procedimento metodológico do GE, apoiada na transcrição do material produzido pelas professoras (sínteses, apreciações etc.), permite que se constate o processo de discussão e reflexão sobre a prática, o surgimento de uma nova compreensão sobre o objeto de ensino e a possibilidade de criação de um contexto alternativo de aprendizagem, que torna possível aprender com os pares, a partir do fazer e pensar das docentes, das intervenções da coordenadora do GE, sempre preocupada em elaborar a síntese das idéias relevantes e em estabelecer “pontes” entre o que se discutia e as propostas oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, bem como da reação das professoras relativamente aos conhecimentos que vinham construindo, que revela a percepção da possibilidade de formas alternativas de ensinar e aprender.

Levou o texto para a 6ª D, já com as adequações ortográficas, a fim de que os alunos fizessem a Reescrita quanto à organização textual, aperfeiçoando os aspectos ainda falhos. De acordo com P6, todas as atividades foram produtivas. *Comenta que a cada dia aprende sobre as várias possibilidades de trabalho com textos. “É no uso, a partir do texto, que as coisas funcionam”, conclui.* (9º Encontro, 06/11/04 – síntese elaborada por P2, Anexo II - grifo meu).

Sinto-me encorajada em relação a minha prática, pois percebi que é possível organizar atividades que levam à construção e não à memorização. (P2 discorrendo sobre seu processo de aprendizagem no GE – Anexo III).

P1 frisa a importância do trabalho com textos “modelares”. “O aluno precisa ter modelos. A vivência com textos derruba a crença em exercícios repetitivos, sempre iguais”. E completa, afirmando que é importante refletir para chegar ao uso adequado. (9º Encontro, 06/11/04 – síntese elaborada por P2, Anexo II).

Aprendi muito. Às vezes, tenho a sensação de que não sabia nada. A troca de experiências é um estímulo e faz com que acreditemos que é possível mudar nossa prática, pois encontro nas colegas um ancoradouro. E o curso nos repertoria em relação àquilo que

fazemos, sem nos darmos conta. (P4 discorrendo sobre seu processo de aprendizagem no GE – Anexo III).

Neste encontro, percebi que é importante refletir sobre a prática e que é necessário que o conteúdo trabalhado em sala de aula seja significativo para o aluno. Em meu dia-a-dia na sala de aula, procuro preparar aulas significativas, mas nem sempre isto acontece. Através dos relatos de minhas colegas, pude notar que não é tão difícil assim preparar aulas significativas. A cada encontro, estou aprendendo e procurando modificar minha prática. (Apreciação de P1 ao 10º Encontro – Anexo IV).

Considerando que as professoras engajaram-se neste processo de formação para trocar experiências e discutir suas práticas para melhor compreendê-las e aperfeiçoá-las e que o “como fazer” constitui a especificidade da profissão docente, não surpreendeu que o relato de prática, planejado ou provocado pela situação do momento, tenha estado continuamente presente nos encontros e sido identificado pelas professoras como elemento importante para a reflexão sobre a prática e para a aprendizagem. Isto é, a prática relatada, comentada, fundamentada e confrontada constituiu-se no espaço privilegiado da formação, embora não tenham as docentes deixado de valorizar as leituras realizadas e identificado sua importância, principalmente para a reflexão e a apropriação de atitudes mais intencionais em suas aulas, bem como para fazer avançar o conhecimento sobre a validade das práticas, como se constatará no próximo tópico, que trata da socialização de leituras de estudo.

- *Socialização de leituras de estudo: o estudo teórico como caminho para a compreensão da prática*

Relativamente a este procedimento metodológico adotado no GE, cabia às professoras realizar o levantamento bibliográfico, escolher um texto relacionado à temática em discussão e estudá-lo para apresentá-lo ao Grupo. Ainda lhes cabia discorrer sobre a pertinência do texto para a ampliação dos conhecimentos sobre a temática, bem como se, de alguma forma, trazia contribuição para a reflexão sobre a prática e para uma melhor compreensão sobre o objeto de ensino.

No segundo encontro (11/09/04), por exemplo, antes da apresentação do relato de prática sobre Reescrita por P2, as participantes apresentaram as obras

(textos)²⁵ escolhidas para o estudo da temática. Todas as professoras tomaram, por empréstimo, no acervo da Sala de Leitura, obras que, de alguma forma, exploravam a questão da Reescrita. Apenas P2 e P4 trouxeram textos extraídos de material de apoio distribuído em cursos de que haviam participado ou estavam participando. Nestes, a Reescrita era tratada de forma explícita; nos demais, muitas vezes, sequer aparecia esta terminologia, mas, em função do que nelas se discutia - em geral como a produção do aluno era analisada e em que medida era utilizada para que houvesse o aprimoramento da escrita -, as professoras levantavam a hipótese de que poderiam abordar a questão em estudo.

No papel de coordenadora do GE, coube-me estimular o Grupo a manifestar-se sobre o critério de escolha das obras e solicitar que discorressem, ainda que brevemente, sobre a relação entre o texto escolhido e a Reescrita. Este exercício permitiu o levantamento dos conhecimentos prévios que as professoras tinham sobre esta temática, que, em linhas gerais, pode ser conceituada como “trabalho que se realiza a partir do texto produzido pelo aluno, visando a seu aperfeiçoamento”. Possibilitou, ainda, que as professoras percebessem que, embora não tivessem a experiência de realizar a atividade de Reescrita (exceto P2), tinham algum conhecimento sobre o tema, o que auxiliou na pesquisa bibliográfica e, por certo, facilitou o estudo do texto escolhido e o acompanhamento do relato de prática.

Dessa forma, houve a intenção de chamar a atenção das professoras para a importância de levantar o conhecimento que o outro detém, que pode servir de ancoragem para a aquisição de novos conhecimentos, bem como de proceder com as professoras da mesma forma que se espera que procedam com seus alunos.

Na rápida apresentação dos textos selecionados, as professoras surpreenderam-se com o material à disposição na unidade escolar. Comentaram, ainda, sobre a importância da pesquisa realizada, que lhes deu “alguma noção” do acervo do professor, disponível na Sala de Leitura.

²⁵ Na Síntese do Segundo Encontro (Anexo II), estão relacionados os títulos de algumas obras (textos) selecionadas pelas professoras para o estudo sobre Reescrita.

Nem todas as leituras escolhidas foram socializadas, pois, em alguns casos, as professoras consideraram que o que tinham para expor já havia sido contemplado na exposição da colega, o que tornaria sua apresentação repetitiva.

Algumas socializações de leitura ocorreram em momento posterior ao previsto, o que não representou um problema, uma vez que, nesta proposta de formação, não há uma seqüência rígida, em que um tema é pré-requisito para a abordagem de outro. Além disso, a mesma temática pode ressurgir em diferentes momentos, não necessariamente em seqüência, o que não escapou à percepção das professoras.

Voltando à temática “projeto” (É interessante que, neste Grupo, estamos constantemente transitando de uma temática para outra [...]), P6 comentou que, recentemente, participou de um curso sobre Meio Ambiente, em que surgiu a proposta de elaborar e desenvolver um Projeto sobre Meio Ambiente [...]. (13º Encontro, 11/12/04 – síntese elaborada por P4, Anexo II).

Realizar a socialização da leitura em momento posterior ao previsto trouxe, em alguns casos, certa vantagem, pois, estando mais avançada a discussão no Grupo, foram mais proveitosas as articulações estabelecidas entre o que vinha sendo estudado e as práticas das professoras. P6, por exemplo, encontrou um momento privilegiado para tratar dos textos de Geraldi e Possenti²⁶, cuja socialização estava prevista para o terceiro encontro, mas ocorreu posteriormente, após terem sido discutidas questões relativas à Variação Lingüística.

Na segunda parte do encontro, P6 retomou sua apresentação das leituras realizadas, afirmando que boa parte do que se discutiu na primeira, sobre usos da linguagem, variedades lingüísticas, [...] aparece no texto de Geraldi de que começou a tratar no encontro anterior. Por isso, discorreu, rapidamente, sobre o texto de Geraldi, estabelecendo relação com o que havia sido discutido no grupo, e, em seguida, passou ao texto de Sírio Possenti, que também recomenda para leitura. Considerou interessante a relação que estabelece entre Gramática e exclusão, tendo percebido que o tipo de Gramática que mais tem orientado o ensino de Língua Portuguesa, que designa um conjunto de regras a serem seguidas, é altamente excludente, porque exclui a fala e elege como corretas apenas as expressões escritas, presentes nos clássicos da literatura,

²⁶ GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 39-46.
POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 47-56.

bem como exclui as variedades lingüísticas. Revelou que o que vem discutindo no Grupo e as leituras realizadas estão levando-a a crer que sua prática como educadora está equivocada. (6º Encontro, 16/10/04 – síntese elaborada por P1, Anexo II).

A socialização de leituras conduziu à reflexão sobre a prática, como se observa na transcrição anterior, em que P6, considerando o que se discutia no Grupo e o estudo do texto de Possenti, reconhecia que sua prática estava “equivocada”, havendo a necessidade de mudá-la. Em algumas situações, a consequência da reflexão foi o relato do que faziam em relação ao que se discutia no texto (a socialização de leituras gerando a reflexão e o relato de prática).

No terceiro encontro (18/09/04), por exemplo, P3, ao discorrer sobre a leitura do texto *Reescrevendo o texto: a higienização da escrita*²⁷, contrapôs o que, tradicionalmente, é valorizado na correção do texto pelo professor e o que se deixa de considerar quando a revisão não está voltada para a análise e reflexão sobre a linguagem em uso pelo aluno em sua produção. Segundo P3, desconsideram-se, principalmente, a criatividade e os conhecimentos do aluno, a base semântica do texto em seus aspectos de coesão e coerência e sua capacidade de refletir sobre a escrita. Então, a análise da produção concentra-se na assinalação (ou correção) dos problemas de ordem gramatical (ortografia, concordância, acentuação etc.), deixando por conta do aluno o “passar a limpo”. Lembrou, ainda, que o texto produzido tem circulação bastante restrita: do aluno, que produz, para o professor, que corrige, e deste para o aluno, que “passa a limpo”.

Comparando a postura tradicional com a prática de P2²⁸, P3 comentou que esta, além de possibilitar o exercício da capacidade de análise do próprio texto e a expansão dos usos da linguagem, dá um destino diferente à produção dos alunos ao promover a leitura dramatizada do texto produzido coletivamente, que fora gravada em fita cassete para compor o acervo de produção coletiva da classe. Concluiu a socialização da leitura destacando a importância de o texto do aluno circular fora da sala de aula, para que encontre sentido / significado em sua produção. Ou seja, o

²⁷ JESUS, Conceição A. *Reescrevendo o texto: a higienização da escrita*. In: GERALDI, João W.; CITELLI, Beatriz (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 99-117.

²⁸ Refere-se ao relato de prática sobre Reescrita, apresentado por P2 no segundo encontro.

destinatário do texto do aluno não deve ser apenas o professor que corrige e dá nota; outros devem ser os leitores.

P3, refletindo sobre sua própria prática, admitiu a dificuldade de assumir uma postura diferente em relação ao texto do aluno, o que exigiria que o professor controlasse sua ansiedade, pois, em geral, quer corrigir tudo para que o texto fique perfeito.

P5 foi uma das professoras a manifestar-se sobre a exposição da colega; não fez considerações quanto a seu conteúdo, mas estabeleceu relação entre o que fora exposto e sua prática de produção textual, revelando, em sua fala, a reflexão desencadeada pela socialização da leitura e a percepção de que é possível (necessário) agir de forma diferente, assumindo outra postura.

P5, em sua experiência como educadora e a partir da reflexão desencadeada pela exposição de P3, relatou-nos que, trabalhando como eventual em escola estadual, freqüentemente valorizava os erros dos alunos na correção dos textos. Embora houvesse bons textos do ponto de vista do conteúdo, sua preocupação era com os erros [...] Também, aproveitou para apresentar o produto de alguns projetos de leitura e escrita (confecção de revista / livro), informando que foi uma estratégia adotada para dar sentido ao que o aluno produzia, que o material foi exposto em feira cultural, mas não houve tempo para trabalhar a Reescrita, no sentido que vem sendo discutido no Grupo. *Comentou que começa a perceber que o trabalho com a produção de texto possa ser diferente, trazendo benefícios para o aluno, e fica contente ao perceber que está acertando no destino que dá ao texto do aluno.* (3º Encontro, 18/09/04 – síntese elaborada por P1, Anexo II – grifo meu).

P5, cuja participação no GE foi motivada pela “vontade de discutir sobre coisas do dia-a-dia em sala de aula, sobre erros, acertos e tentativas” (Anexo I), encontrou, na dinâmica adotada, a possibilidade de estabelecer relação entre seu fazer e a prática de seus pares, bem como identificou, na literatura (leitura socializada), respaldo para algumas de suas ações e subsídios tanto para a reflexão sobre a prática quanto para possíveis mudanças. Sem que tivesse sido planejado, no terceiro encontro, conforme se constata na transcrição anterior, P5, possivelmente estimulada pelo relato de prática de P2, trouxe, para compartilhar com o Grupo, revistas e livros confeccionados pelos alunos, contendo suas produções.

Embora nenhuma das professoras, ao tratarem da motivação para participar do GE, tenha manifestado o interesse de validar sua prática, ficava evidente a satisfação sentida quando se percebia estar fazendo “a coisa certa”. P5, em sua síntese do décimo primeiro encontro, reportando-se à fala de P3, fez referência à importância dos encontros, nos quais, mediante as discussões e os estudos²⁹, ela e as colegas encontravam respaldo para muitas de suas atividades.

Há algumas capacidades de leitura, como ativação de conhecimentos prévios, antecipação e checagem, entre outras, que, raramente aparecem nos livros didáticos. A exploração dessas capacidades deverá ser feita pelo professor, muitas vezes, antes da leitura propriamente dita. É o que P1 e P3 dizem fazer com os textos, buscando “amarrar” o leitor, sem saber que são atividades de leitura bastante importantes para o desenvolvimento da compreensão. *Estes encontros são importantes, como já disse P3 no encontro anterior, pois nos fazem perceber que muitas atividades que realizamos têm respaldo na literatura sobre o ensino de Língua Portuguesa e nos dão segurança para continuar a realizar o trabalho e até mesmo melhorá-lo.* (11º Encontro, 27/11/04 – síntese elaborada por P5, Anexo II - grifo meu).

Ao discorrer sobre os procedimentos metodológicos, observa-se que não apenas o relato de prática gera a reflexão sobre a prática, a socialização de leituras também traz subsídios para o processo de reflexão sobre a prática e para possíveis mudanças. Além disso, é nos conhecimentos teóricos acessados por meio das leituras que as professoras encontram explicações para as mudanças que vêm ocorrendo no ensino de Língua Portuguesa, conforme constatou P6, no quinto encontro, ao tecer considerações sobre o texto *Concepções de linguagem e ensino de Português*, de João W. Geraldí.

P6, apoiando-se neste autor, discorreu sobre as diferentes concepções de linguagem e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa, concluindo que, caso a concepção de linguagem sofra modificações, mudanças devem ser introduzidas no

²⁹ P5 refere-se ao estudo do texto de Roxane Rojo, *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*, o qual possibilitou que se constataste que algumas atividades desenvolvidas por P1 e P3, na prática de leitura, são importantes para o desenvolvimento da capacidade de compreensão.

ensino da língua materna: uma concepção de linguagem como interação é incompatível com o ensino da gramática nos moldes tradicionais (ensino da metalinguagem).

Na segunda parte do encontro, P6 deu início a suas considerações sobre 02 (dois) capítulos do livro **O texto na sala de aula**, organizado por João Wanderley Geraldi: *Concepções de linguagem e ensino de Português*, de J. W. Geraldi, e *Gramática e Política*, de Sírio Possenti. O primeiro começa tratando de uma crise no ensino de Língua Portuguesa, já detectada desde a década de 80, que tem a ver com vários fatores, inclusive exteriores à escola, como verbas escassas e professores mal pagos, mas também com aqueles relacionados à concepção de linguagem [...], que, de uma certa forma, orienta o modo de ensinar a Língua. Enquanto as teorias de linguagem apontam para um entendimento da linguagem como forma de interação, portanto lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos, o que se faz, nas aulas de Português, é ensinar a metalinguagem – o ensino de conceitos e regras. Segundo o autor, orientar-se por uma concepção de linguagem como forma de interação, que é o que defende, significa construir um novo conteúdo de ensino, que coloque o aluno em situação de uso da linguagem. Ou melhor, a linguagem passa a ser o conteúdo e o texto (lido e produzido), a unidade básica do ensino. *Esta leitura, principalmente conhecer as concepções da linguagem, foi importante para entender a razão pela qual se propõem outras formas de ensinar Português e o que estamos discutindo em nossos encontros.* (5º Encontro, 02/10/04 - síntese elaborada por P3, Anexo II - grifo meu).

Neste encontro, a relação que P6 estabeleceu entre o conteúdo da leitura realizada e as discussões promovidas nos encontros foi bastante oportuna, pois, em diversas situações, questionou-se o ensino de Português por meio da transmissão de regras gramaticais. Em contrapartida, a idéia de trabalhar os aspectos gramaticais a partir do texto foi se firmando no grupo e consolidando-se como alternativa ao procedimento tradicional - definição, classificação e exercício -, como se observa nas manifestações das professoras:

Estou aprendendo a dar significado ao aprendizado, a tornar minhas aulas mais interessantes tanto para mim quanto para o aluno. Que é possível ensinar gramática a partir do texto do aluno e como fazê-lo. (P1 discorrendo sobre seu processo de aprendizagem no GE - Anexo III).

Penso que a principal influência no meu trabalho foi fazer-me perceber o papel da gramática, compreendendo que é na situação de produção de texto que os conhecimentos gramaticais ganham

utilidade. (P2 discorrendo sobre a influência do GE em sua prática docente - Anexo III).

O que mais gostei, neste encontro, foi saber que é possível sistematizar conhecimentos a partir de textos modelares e textos produzidos pelos alunos. Isto é, após a reflexão sobre os usos da linguagem, pode-se desenvolver um trabalho que permita chegar às regras gramaticais. É mais demorado, porém mais envolvente. Assim fazendo, o aluno pode perceber que as regras existem para ajudar a ler e escrever de forma melhor. (Apreciação de P3 ao 9º Encontro – Anexo IV).

De forma geral, a socialização de leituras de estudo foi desenvolvida, observando-se as orientações postas inicialmente: objetividade, foco na temática em estudo e estabelecimento de relação com a prática. Embora não tenha sido freqüente no Grupo, algumas professoras fizeram apresentações bastante didáticas. P3, por exemplo, reproduziu seu esquema de leitura (estudo) para as colegas, possibilitando-lhes que tivessem o suporte do texto no acompanhamento de sua exposição; P4, por sua vez, fez uso de transparências para mostrar os procedimentos para a Reescrita, detendo-se, principalmente, na análise dos aspectos gramaticais.

De certa forma, já se previa que P4 agiria assim, pois, no terceiro encontro (18/09/04), frente à inquietação de P6 quanto ao ensino de gramática, colocara que este assunto ficaria mais claro com a apresentação de sua leitura, pois o texto por ela estudado mostrava, de forma bem objetiva, como o professor pode desenvolver a atividade de Reescrita de texto.

Houve uma fusão de idéias entre a exposição da Prof^a Amélia e de P4, que trabalhou com o texto “Orientação para a Reescrita de textos” [...] Usando transparências, P4 expôs os procedimentos recomendados para orientar o trabalho de revisão de texto quanto aos aspectos da Organização Textual, Aspectos Gramaticais e Ortografia. Foi uma exposição bastante didática, que ampliou nosso conhecimento sobre Reescrita, haja vista que, no segundo encontro, P2 focou seu relato de prática na revisão do texto quanto à *Organização Textual*. Acrescentou P4 que há um procedimento básico, que consiste na análise das produções dos alunos, identificação dos problemas, seleção de um tipo de problema mais freqüente e trabalho com esse problema nos textos / trechos de textos, mediante questionamento que leve o aluno a refletir sobre a linguagem, identificando o problema e levantando hipóteses de solução, que são discutidas pelo coletivo. Esta parte ficou muito clara no relato de P2. A idéia é que a Reescrita seja uma constante e se

trabalhe um problema de cada vez. (6º Encontro, 16/10/04 – síntese elaborada por P1, Anexo II).

A preocupação com as dificuldades, inquietações e insegurança das colegas apareceu em diversos momentos. P4, por exemplo, no terceiro encontro, tranquilizou P6, informando que o estudo da gramática a partir do texto do aluno ficaria mais claro com a socialização de sua leitura; P2, no décimo segundo encontro, recomendou que P3 continuasse a fazer a leitura compartilhada e, no décimo terceiro encontro, distribuiu cópias de um texto que tratava deste tipo de leitura, garantindo que seu conteúdo era interessante e auxiliaria naquela prática. Em síntese, em diversos momentos, em consonância com o elemento norteador da cooperação, foi possível testemunhar o apoio que as professoras davam umas às outras, compartilhando conhecimentos e experiências e auxiliando a colega a lidar com suas dificuldades, inseguranças e frustrações.

P3 disse que fez uma leitura compartilhada numa 6ª série com o poema "Quem tem medo de dizer não", de Ruth Rocha. No final, percebeu que ficou um ponto de interrogação no ar.

[...]

Ainda que a reação tenha sido de estranhamento, P2 recomendou que continuem fazendo as leituras compartilhadas, tomando especial cuidado ao escolher o texto, sendo necessário pensar quem são os nossos alunos. As crônicas, pela linguagem simples, trama e humor, costumam ser um tipo de texto que "amarra" o leitor; sugeriu trabalhar com elas. Lembrou-se da série Para Gostar de Ler, da Ática, que tem textos muito bons. (12º Encontro, 04/12/04 – síntese elaborada por P6, Anexo II - grifo meu).

P2 trouxe mais dois textos para socializar. O primeiro, "Condições a serem garantidas quando o professor lê para o aluno" [...] interessa a todos os professores que trabalham com leitura e escrita. Fala sobre a leitura compartilhada, e a professora garante que é um texto muito interessante e importante para trabalhar a leitura em sala de aula, pois são orientações que visam a despertar o interesse e o prazer pela leitura. O segundo texto, "O caso da secretária", crônica de Carlos Drummond de Andrade, [...] é muito bom para trabalhar com as capacidades de antecipação e checagem. (13º Encontro, 11/12/04 – síntese elaborada por P4, Anexo II).

No que se refere à socialização de leituras, também foram apresentados e debatidos textos sem que o Grupo houvesse, previamente, acordado sobre sua socialização. As professoras, tendo acesso a textos relacionados ao que se discutia no Grupo, traziam-nos para discussão. Isto ocorreu mais freqüentemente nos últimos

encontros, quando já havia uma discussão acumulada de várias temáticas, e as professoras, por certo, sentiam-se mais seguras para exercer sua autonomia e, de certa forma, interferir, mais decisivamente, na condução dos trabalhos, incorporando uma atividade não prevista, mas sempre bem acolhida, já que, nesta ação formativa, valoriza-se a autonomia e a cooperação, visando a que o professor assuma o papel de formador, contribuindo para sua própria formação e para a de seus pares.

Trazer textos que têm relação com as temáticas em estudo e discussão, ampliando os conhecimentos ou referendando-os, revela não só o compromisso das professoras com sua aprendizagem e a de seus pares, mas também que estão atentas à literatura em circulação relacionada a sua prática e formação, o que ficou evidente nas atitudes da professora visitante.

A professora visitante trouxe material distribuído pelo Curso Objetivo para vestibulandos. O trecho escolhido, de autoria da Profª Maria Tereza Fraga Rocco, trata de produção de textos e dá instruções sobre as capacidades e habilidades exigidas nos vestibulares. A professora visitante informa que trouxe o texto para compartilhar com o grupo porque achou interessante, pois seu conteúdo retoma o que vimos discutindo nos encontros em que tratamos de produção textual: a) não se escreve a partir do nada, é importante a aquisição de repertório para a produção textual e para ter uma posição crítica diante de temas atuais (o que escrever); b) além do repertório [...], é necessário ter disponíveis os recursos lingüísticos [...] (como escrever). Para isto, é preciso que ao longo da escolaridade [...] o aluno tenha tido acesso à leitura de textos e à prática sistemática de sua produção. (13º Encontro, 11/12/04 – síntese elaborada por P4, Anexo II).

No décimo segundo encontro (04/12/04), P4, cuja escola recentemente havia participado do SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, trouxe os *Cadernos de Avaliação de Leitura e Escrita* e discorreu sobre a razão pela qual havia trazido o material e sobre a prova. P4 considerou oportuno apresenta-lo, pois constatou que tinha relação com o que vinha sendo discutido acerca da importância de trabalhar com a diversidade textual, já que as provas, cujo objetivo principal é verificar o nível de leitura e escrita dos alunos, são constituídas, no que se refere à leitura, de diferentes tipos de textos: informativos (extraídos de livros didáticos), jornalísticos, poemas, letras de música etc. São poucas as questões que versam sobre conteúdos gramaticais. Os Cadernos

circularam entre as professoras, que puderam, então, constatar o que P4 comentara sobre o material.

Em função da explanação de P4 e do contato com os *Cadernos de Avaliação*, coloquei que não surpreendia que a avaliação patrocinada por um órgão oficial tivesse esta característica, considerando-se que as propostas de leitura e produção insistem na necessidade de se trabalhar com a diversidade textual, posto que é com tal diversidade que o aluno tem contato numa cultura letrada, devendo estar apto a mobilizar seus conhecimentos e suas capacidades de leitura para sua compreensão.

A introdução destes materiais sem que neles o Grupo tivesse pensado previamente exigiu uma certa flexibilidade e capacidade de adaptação de todos, mas principalmente da coordenadora do Grupo, pois era importante estabelecer relação entre o que estava previsto para o encontro e o que as professoras traziam.

Foi o que fiz com a introdução dos *Cadernos de Avaliação de Leitura e Escrita*. Como, no décimo primeiro encontro (27/11/04), uma das graduandas, em função do que se discutia, havia sugerido a leitura do texto *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*, de Roxane Rojo, e os *Cadernos de Avaliação do SARESP / 2004* continham rico material para análise, em lugar de propor que fizessem comentários sobre a leitura, sugeri às professoras que escolhessem um Caderno e, durante a semana, realizassem sua leitura geral e analisassem as questões relativas a um de seus textos, visando a identificar que capacidades de leitura estavam sendo exploradas, conforme texto de Rojo.

Além de ter acesso ao conhecimento sobre as capacidades de leitura, as professoras já estariam mobilizando este conhecimento para análise de algumas questões. Isto é, os conhecimentos teóricos adquiridos, a partir da leitura e estudo do texto proposto, estariam subsidiando a análise que fariam, para dar cumprimento à atividade e às futuras análises de material (atividade) de leitura, principalmente o disponível no livro didático.

Quando se propõe a promoção de um processo de formação em que o professor se torna responsável pela condução de sua aprendizagem em parceria

com seus pares e se sente estimulado a revelar o que pensa, conhece e pratica, há de se considerar natural que mudanças sejam introduzidas na dinâmica de trabalho, principalmente a possibilidade de uso de outros procedimentos metodológicos não previstos inicialmente, como a análise de material didático (atividade) e a vivência (elaboração) de situação de aprendizagem, tema que será tratado a seguir.

• *Análise e discussão de material (atividade)*

A introdução do material trazido por P4 (Caderno de Avaliação do SARESP / 2004) revestiu-se de dupla importância, já que possibilitou a retomada da questão da diversidade textual, atestando, de certa forma, a necessidade do trabalho com diferentes tipos de texto e ofereceu a oportunidade de realização de uma atividade pouco explorada nos encontros: a análise de material didático (atividade). Considerando o interesse despertado nas professoras, verificou-se ser um procedimento que pode fazer parte dos procedimentos metodológicos de processos de formação.

A análise de material didático (atividade) foi um dos procedimentos utilizados no estudo da Coesão Textual. Como P6, que havia sugerido este tema para estudo (3º Encontro, 18/09/04), alegou que os livros didáticos pouco exploram esta questão, e o professor, em geral, não sabe como ajudar o aluno para que seus textos sejam coesos, solicitei às professoras que procurassem, nos livros didáticos, este tema. Apenas P6 trouxe o material para análise, que ocorreu depois que as professoras tinham feito pesquisa bibliográfica, estudado o tema e tido a oportunidade de, trabalhando com texto de aluno e texto “modelar”, vivenciar, como se fossem alunos, o processo de reflexão sobre os recursos coesivos presentes no texto.

Confrontando a experiência vivida com o que o livro didático trazia sobre o tema (definição, classificação e exercícios), as professoras chegaram à conclusão de que o que se propunha no material analisado era pouco se comparado ao trabalho que poderia ser realizado a partir do texto produzido pelo aluno e/ou do texto “modelar”.

Aproveitando a exposição de P6 e seu comentário, [a coordenadora] pediu que analisássemos a forma como o livro didático aborda o tema. Pegamos o material que P6 nos entregou em encontro anterior e observamos que o autor trabalha com conceitos e exemplos,

limitando o estudo a dois tipos de coesão (referencial e seqüencial) [...] *O que o livro didático oferece fica aquém do que encontramos nos textos, no rápido exercício que fizemos durante a discussão sobre os recursos coesivos. Cada vez mais, percebemos a importância do trabalho com o texto, de criar situações em que os alunos possam refletir sobre os usos da linguagem, o que a atividade proposta no livro didático não possibilita.* (8º Encontro, 06/11/04 – síntese elaborada por P3, Anexo II – grifo meu).

Quanto à análise das questões do SARESP, cujos resultados foram socializados no décimo terceiro encontro, P3, que havia reproduzido sua análise para o Grupo, foi a primeira a manifestar-se. Informou que trabalhou com três diferentes tipos de textos³⁰ do Caderno de Avaliação de 8ª série, período noturno, pois desejava observar se as capacidades de leitura exploradas se diversificavam em função do tipo de texto.

Constatou que algumas capacidades de leitura (localização de informação, por exemplo) são exploradas mais amiúde; outras, como inferência global e percepção de outras linguagens, aparecem em alguns textos, mas não em outros. Além de analisar as questões segundo o critério das capacidades de leitura, a professora sugeriu atividades que poderiam ser desenvolvidas para exercitar outras não contempladas nas questões. As demais professoras apresentaram suas análises, e procurou-se comparar as questões formuladas para o mesmo tipo de texto, buscando verificar se havia alguma relação entre o tipo de texto e as capacidades de leitura.

O que ficou claro para o grupo, a partir das exposições, foi que, dependendo do tipo de texto (literário, tira de HQ, informativo de jornais ou livros didáticos, texto de propaganda etc.), exploravam-se mais certas capacidades do que outras, não sendo possível explorar todas as capacidades de leitura num mesmo tipo de texto; daí, mais uma vez, a importância do trabalho com a diversidade textual, confirmando o que se discutira em encontros anteriores.

Ainda em relação à análise de P3, observou-se que a professora, ao realizar seu trabalho, foi além do que fora proposto ao analisar as questões de três diferentes tipos de texto, visando a dar resposta a um questionamento que se

³⁰ Propaganda do molho de tomate CIRIO; Tirinha do NÍQUEL NÁUSEA, de Fernando Gonzales e Texto de trama dissertativa *Exemplos nada exemplares*, de Mário S. Cortella.

colocara: Em diferentes tipos de texto, exploram-se diferentes capacidades de leitura?

Embora esta atitude só tenha sido claramente identificada em uma professora, pois, explicitamente, deu a conhecer o que fizera, talvez seja possível identificar nela (atitude) mais um indício da autonomia, um dos elementos norteadores do trabalho que se propôs realizar no GE.

Além da *Análise e discussão de material (atividade)*, outro procedimento metodológico acabou sendo incorporado a esta ação formativa: *Vivência (Elaboração) de situação de aprendizagem*, conforme exposto a seguir.

- *Vivência (Elaboração) de situação de aprendizagem*

Um dos momentos em que foi possível ao Grupo vivenciar uma situação de aprendizagem, como se as professoras fossem alunos, ocorreu no décimo terceiro encontro, quando P2 trouxe, para socializar com o Grupo, o texto *O que é letramento?*, contido na obra **Letramento**: um tema em três gêneros, de Magda Soares.

Segundo P2, a escolha deste texto deveu-se ao fato de que nele, de forma bem dinâmica, se conceitua letramento e se apresentam suas características, podendo, portanto, ser do interesse do Grupo, que vinha discutindo sobre diversidade textual e, a partir do texto de Roxane Rojo, havia entrado em contato com o conceito de letramento.

Embora a intenção de P2 fosse discorrer sobre o conceito de letramento contido no texto, visando a complementar o que haviam estudado sobre o assunto, isto não se deu de imediato, pois, objetivando exercitar outro procedimento metodológico no Grupo, bem como algumas capacidades de leitura (contextualização, antecipação e checagem), propôs outro tratamento ao texto, que possibilitasse às professoras participar do que chamamos de vivência de situação de aprendizagem, que consiste em submeter as professoras aos mesmos procedimentos que recomendaríamos que usassem com seus alunos, isto é,

reproduz-se uma situação em que as professoras agem como se fossem alunos em situação de sala de aula.

Não se trata, porém, do fazer pelo fazer, pois, a partir dos comentários e das discussões que seguem à atividade, emerge a teorização. Trata-se de um procedimento que não foi muito explorado no GE, mas que se mostrou não só adequado, mas bem aceito pelas professoras.

O desenvolvimento deste tipo de procedimento pode ser observado na síntese de P4, parte da qual transcrevo abaixo:

A coordenadora Amélia, aproveitando o início de discussão sobre diversidade textual e letramento, desencadeado pela análise das provas do SARESP, lançou-nos a seguinte questão: Considerando o título do texto “O que é Letramento?” e seu suporte, que tipo de texto P2 trouxe?

A pergunta surpreendeu P2 que disse não ter pensado no texto levando em conta este aspecto, apenas havia sido atraída pelo seu conteúdo. Todas as colegas responderam que deveria ser um texto de caráter informativo, um capítulo do livro em que a autora desenvolveria o conceito de letramento e suas características. Seria, portanto, um texto de trama dissertativa.

Em seguida, a professora Amélia quis saber o que dava respaldo à resposta dada. O grupo considerou que sua experiência como leitor desse tipo de texto e mais a contextualização realizada (título, obra em que se encontra, autor da obra). A professora Amélia chamou, então, a atenção para dois aspectos: 1) a competência leitora – somente quem ao longo de sua escolaridade foi tendo acesso a diversificados tipos de textos, seus conteúdos e sua configuração, pode ter condições para discorrer sobre um texto antes de tê-lo lido; 2) a importância da contextualização – uma das capacidades de leitura exploradas por Rojo e de que algumas colegas vêm fazendo uso em seu trabalho com leitura.

Naturalmente, todos ficaram surpresos com o tipo de texto: poema. O poema não seria a forma mais usual para apresentar a definição de um tema, mas é esse tipo de texto que é apresentado: um poema. P2 lê o poema, e o grupo, acompanhando a leitura, percebe que a cada estrofe vão sendo apresentadas as características do letramento. P4 comenta que ficou até mais fácil entender o que é letramento a partir da leitura do poema. [...] O Grupo, então, buscou, no poema, à medida que P2 fazia a leitura, identificar as informações sobre letramento. [...] O Grupo concorda com P2 que o poema “O que é letramento?” tem a ver com o que estava sendo discutido a partir da análise que fizéramos, no encontro anterior, das provas do SARESP. (13º Encontro, 11/12/04 – síntese elaborada por P4, Anexo II).

Este não foi o único momento em que se usou a vivência de situação de aprendizagem para o estudo de alguma temática. Ao tratar de ortografia e de coesão textual, também foi usado este procedimento metodológico.

Em diferentes oportunidades, as professoras, na prática de Reescrita, relataram que os alunos, contando com sua colaboração, resolviam os problemas relativos à ortografia. Os alunos identificavam as palavras grafadas de forma inadequada e propunham a grafia correta. Embora, desde o segundo encontro, estivesse sendo discutida a importância de o aluno refletir sobre a linguagem, o que as professoras valorizavam e procuravam fazer, ao tratarem da questão ortográfica, tinha-se a impressão de que o trabalho se realizava de forma mecânica.

Como os problemas de ortografia são muito freqüentes e ocorrem em grande quantidade, a ponto de mobilizar a atenção de professores e alunos, desde o segundo encontro - em que P2, em seu relato de prática, discorreu sobre os procedimentos adotados em relação a este aspecto - minha intenção era, no momento oportuno, fazer uma intervenção para tratar desta temática. Esta foi talvez a única temática introduzida por mim, o que ocorreu no nono encontro, após P6 ter relatado como foi feita a Reescrita quanto aos aspectos ortográficos do texto *Bonitela*, produzido por aluna da 6ª série. Conforme se constata pela transcrição de trechos da síntese do nono encontro, o procedimento metodológico utilizado foi a vivência de situação de aprendizagem, acompanhada de discussão sobre o ensino de ortografia calcado na reflexão e sistematização:

Voltando ao trabalho realizado por P6, em que os alunos reescreveram o texto eliminando os problemas de ortografia, colocou [a coordenadora do Grupo] em discussão se a ortografia também pode ser objeto de reflexão. O grupo considera que pode, porém, mais freqüentemente, o que se faz é corrigir a grafia.

Cita [a coordenadora] o exemplo da palavra “*horível*” escrita sem “h” [texto da aluna da 6ª série]. Não há regra para o uso do “H”. Neste caso, não há como promover um processo de reflexão para se chegar à regra, a não ser levar o aluno a perceber que, em certos casos, não temos o apoio de uma regra, restando-nos, apenas memorizar as grafias. O que conta, então, são as estratégias que o professor usa para que essas palavras passem a fazer parte do dicionário mental do aluno: listas de palavras com “h” inicial, que fazem parte do vocabulário ativo do aluno (hoje, homem, horrível, horta, herói etc.), em papel pardo, afixada na sala de aula, para que o aluno a consulte, por exemplo.

Relativamente ao uso de “R” e “RR”, representando o mesmo fonema, é possível explicitar a regra, que muitos alunos usam implicitamente. Lança, então, a pergunta: Por que em “carreto” e “enredo”, em que percebemos o mesmo som, usamos, no primeiro, “rr” e, no segundo, “r”? Antes que respondêssemos, disse algumas palavras e pediu-nos que informássemos onde ficariam: no grupo de “carreto” ou de “enredo” (colocadas em colunas na lousa). E continuaram as perguntas: O que há de comum nas palavras de um e outro grupo? E outras que nos levaram à explicitação da regra.

[...]

O que percebemos é que, a cada relato, surge a possibilidade de ir além. Agora não pensamos apenas em promover a reflexão sobre o uso da linguagem, mas também em levar a sistematizações.

As novidades não pararam por aí, a Profª Amélia apresentou nova atividade ao grupo: DITADO. Empolgação da turma ... Todos preparados, ansiosos como nossos alunos. Ditou: “*O sicarrino landou o molheral*”. O quê?! Burburinhos ... Era isso mesmo... Repetiu a estranha frase. A princípio julgamos a comanda sem sentido, mas, após compararmos nossas escritas, percebemos que mesmo para palavras que não existem, temos uma regra gramatical que dá conta de sua grafia.

Todos escrevemos *sicarrino* com *RR*. Temos como defender o uso do *RR*, ainda que seja por analogia: *carreto*, *correção* etc. Mas alguns escreveram *sicarrino* com *S*; outros com *C*. Não há como defender o uso de um ou de outro nesse contexto. Pautamo-nos em alguns parâmetros: *sino*, *silêncio* ou *cinema*, *cientista*... É aí que entra a reflexão seguida da sistematização. Escrevemos *landou* com *U* no final. Fizemos uma analogia com verbos da 3ª pessoa do pretérito perfeito, todos terminados com *U*: *amou*, *sonhou*, *estudou* etc. A intenção foi mostrar que nossas opções ortográficas são guiadas por regras, que, muitas vezes, não conseguimos verbalizar, mas que são acionadas no momento da escrita. Lembrou que, no segundo encontro, foi indicado um livro que vale a pena ler e que há nas salas de leitura de nossas escolas: **Ortografia: ensinar e aprender**, de Artur Gomes de Moraes. É uma abordagem diferente daquela patrocinada pela gramática normativa, que, por certo, ampliará nossos conhecimentos sobre ortografia, dando-nos algumas idéias para o trabalho com esta questão. Esta atividade foi bastante interessante para que percebêssemos que com ortografia também é possível pôr o aluno para refletir, bem como chegar à elaboração de normas (sistematização). A Profª Amélia acrescentou que, após a formulação das regras pelos alunos, um exercício interessante consistiria em confrontá-las com suas correspondentes na gramática normativa. (9º Encontro, 06/11/04 – síntese elaborada por P2, Anexo II).

A intenção, ao introduzir a temática da ortografia mediante atividade de vivência de situação de aprendizagem, foi contribuir para que as professoras percebessem que é possível descobrir (explicitar) as regularidades ortográficas, trabalhando com um corpus de palavras cuja grafia está sujeita a restrições

contextuais ou a regularidades de natureza morfossintática, bem como mostrar que é possível realizar atividades de análise e reflexão sobre a língua no tratamento das questões ortográficas, não limitando seu estudo à memorização de regras e à adoção de procedimentos de consulta. Pensar o ensino da ortografia da forma como se discutiu no GE assemelha-se ao tratamento proposto, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 85), a esta temática.

[...] é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita.

Para que tal reflexão possa ocorrer, as estratégias de ensino devem se articular em torno de dois eixos:

- a) privilégio do que é "regular", permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra;
- b) preferência, no tratamento das ocorrências "irregulares", dos casos de freqüência e maior relevância temática.

No estudo da Coesão Textual, também utilizou-se a vivência de situação de aprendizagem, mas não de forma intencional como nos dois casos supracitados. Relativamente a esta temática, pretendia-se que fosse estudada mediante a socialização das leituras realizadas; porém, no sétimo encontro (23/10/04), P6 trouxe algumas produções de seus alunos e informou que, estando na etapa de análise, percebera que seus alunos apresentavam dificuldades na utilização (ou não utilização) dos recursos coesivos. Por isso, pretendia, partindo de um dos textos, promover a reflexão sobre este aspecto e fazer a Reescrita coletiva. A intenção de P6, não apoiada pelo Grupo inicialmente, levou a que a temática começasse a ser abordada naquele momento e de forma diferente daquela pensada previamente.

Analisando as produções de alguns alunos, o Grupo considerou difícil trabalhar coesão textual quando os textos tinham outros tantos problemas. Partindo das anotações realizadas por P6 e dos textos dos alunos, as professoras relacionaram, orientando-se pelo critério de dificuldade, o que P6 deveria trabalhar

primeiramente. O que se percebia pela fala das professoras era que os problemas de coesão, por serem mais complexos, deveriam ser objeto de análise e reflexão pelos alunos em momento posterior. Na verdade, parecia que também havia certa dificuldade das professoras em identificar os problemas de coesão que os textos apresentavam.

Embora a intenção de P6 não fosse promover a análise das produções, era isto que o Grupo estava fazendo e dando-lhe sugestões, numa tentativa de levá-la a privilegiar outros aspectos problemáticos do texto. Foram oportunos o acesso às produções dos alunos de P6 e a discussão sobre uma etapa importante da prática de análise e reflexão sobre a linguagem: análise das produções.

Em seu relato sobre Reescrita (no 2º Encontro), P2, embora tenha tratado da importância da análise pelo professor, já que é ela que desencadeia todas as demais etapas, não discorreu sobre esta: problemas detectados, sua incidência, a razão pela qual elegeu a organização textual (reformulação de ordem geral) como objeto da Reescrita etc. Na prática relatada, P2 mostrou a etapa posterior, em que, em situação de sala de aula, professora e alunos procuravam identificar os aspectos problemáticos da produção e encontrar soluções. Portanto, esse material trazido por P6 possibilitou o exercício da análise e a discussão sobre os aspectos problemáticos a privilegiar. O Grupo, no exercício de sua autonomia e na tentativa de auxiliar P6, dava um novo direcionamento ao que se previra para o encontro, o que somente é possível em processos de formação em que as ações desenvolvidas têm origem nas necessidades dos professores.

Quanto ao procedimento de análise das produções para seleção dos problemas, chamei a atenção para o fato de que a escolha do aspecto a ser objeto de estudo depende de sua incidência, o que implica trabalhar com uma amostragem maior, bem como do conhecimento que se tem dos alunos e do trabalho que foi possível realizar com a classe. Logo, esta definição caberia a P6, que, por certo, levaria em consideração as sugestões das colegas.

Porém, para mostrar ao Grupo que, caso P6 mantivesse a intenção de privilegiar os problemas de coesão, isto poderia ser feito, dei ensejo a uma atividade

de *Vivência de Situação de Aprendizagem*. Dispondo do texto de um aluno, li dois de seus parágrafos - *“Um dia o menino foi chamado para disputar um campeonato de skate / E ele foi correndo até lá de repente uma coisa muito ruim aconteceu ele caiu do skate”* - e fiz algumas perguntas que possibilitaram às professoras perceber que o advérbio “lá” não se referia a qualquer termo apresentado anteriormente ou depois, e que o artigo definido “o” aparecia antes do substantivo “menino”, citado pela primeira vez no texto (informação nova com artigo definido).

As professoras foram, então, percebendo que é possível, sem usar a terminologia relativa aos recursos coesivos e os conceitos que lhes são próprios, chamar a atenção para o uso inadequado desses recursos e levantar hipóteses de solução para os problemas.

O Grupo identificou os problemas e propôs alterações no texto. Isto é, as professoras vivenciaram, ainda que brevemente, a experiência de análise e reflexão sobre a linguagem, na condição de aluno. O que, em alguma medida, leva-nos ao isomorfismo: a busca da relação entre os procedimentos de formação e aqueles que os docentes podem utilizar na sua prática de ensino.

Estimulei P6 a dar continuidade a sua análise e a buscar a definição do aspecto a privilegiar. Ainda que os recursos coesivos possam revestir-se de maior complexidade, segundo análise das professoras, acrescentei que é possível trabalhar este aspecto com os alunos independentemente da série. P6 acrescentou que é possível trabalhar qualquer conteúdo, definindo um nível de profundidade e adequando a linguagem. Concluiu, afirmando que, “no caso da Reescrita, saber fazer perguntas pertinentes é importante”. (7º Encontro, 30/10/04 – síntese elaborada por P4, Anexo II).

Ainda, usando o mesmo procedimento, procurei mostrar que o acesso ao conhecimento dos recursos coesivos pode ser feito mediante um trabalho com textos “modelares”. Li um trecho do livro **Para onde vai a vida?**, de Luiz Bras, e, após a leitura, pedi que, orientando-se pelos estudos que vinham realizando sobre o tema, identificassem os recursos coesivos utilizados pelo autor na elaboração de seu texto.

Logo em seguida, questionei como poderíamos fazer a mesma coisa em sala de aula, com alunos que não têm o mesmo conhecimento que nós, professores.

P6, que manifestara a intenção de trabalhar os recursos coesivos na Prática de Análise e Reflexão sobre a Linguagem, sugeriu que o professor começasse mais ou menos assim: “o personagem é apresentado como o *menor maior mentiroso da face da terra*. Imagine o que aconteceria se, sempre que o autor fosse se referir a ele, usasse esta expressão. Teríamos um texto gigantesco. Como o autor faz para que isto não aconteça? Vamos encontrar as palavras e expressões que são usadas pelo autor para evitar essa repetição? Que outras repetições foram evitadas?”.

Naquele momento, P6, a partir de um texto “modelar”, encontrava-se em pleno exercício de *Elaboração de uma Situação de Aprendizagem* e procedia de forma a promover a reflexão sobre os usos da linguagem pelo aluno.

Procurei direcionar a atenção das professoras para o fato de que o procedimento usado por P6 não diferia do meu: perguntas e mais perguntas, para auxiliar o aprendiz a refletir sobre os usos da linguagem. Porém, as perguntas e a forma inicial de condução foram diferentes, considerando os interlocutores: professores num caso; alunos em outro. O conteúdo em questão era o mesmo, a abordagem, em princípio, também (problematização para provocar a reflexão), mas a forma como se propôs conduzi-la foi diferente, levando-se em conta o propósito de ensinar o conteúdo, o que seria importante que um e outro aprendessem e o conhecimento que um e outro têm, que pode servir de ancoragem para novas aprendizagens.

Este tipo de conhecimento, específico da docência, que orienta o tratamento pedagógico dado ao conteúdo específico, é denominado *conhecimento pedagógico do conteúdo*, conforme Shulman (1986, apud Mizukami, 2002). Lerner (2002, p. 105) denomina-o *saber didático* e define-o assim:

[...] o saber didático, ainda que se apóie em saberes produzidos por outras ciências, não pode ser simplesmente deduzido deles; o saber didático é construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o

objeto de ensino; é produto da análise das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico; é elaborado através da investigação rigorosa do funcionamento das situações didáticas.

Ainda, quanto à temática da Coesão Textual³¹, ficou acordado que cada professora elaboraria uma atividade para ser aplicada em sala de aula. A maioria orientou-se pelo modelo elaborado por P6 no sétimo encontro. P3 e P1 elaboraram situações didáticas diferentes.

P1, por exemplo, em sua situação de aprendizagem, adaptou a fábula *O gavião e as pombas*, “inchando” o primeiro parágrafo do texto com a repetição excessiva das palavras pombas e gavião. A partir do segundo parágrafo, manteve o texto em sua versão original, com a adequada utilização dos recursos coesivos pelo autor. No trabalho com este texto, o próximo passo seria instigar a reflexão pelos alunos acerca da qualidade do texto quando comparados os dois parágrafos, possibilitando-lhes, gradativamente, identificar os recursos coesivos e perceber sua importância.

Esta situação de aprendizagem foi colocada em prática por P3, que, no nono encontro, fez o relato de sua experiência, conforme se observa na transcrição de parte da síntese elaborada por P2:

A doce P3 expõe ao grupo seu trabalho de coesão textual, usando a fábula *O Gavião e as Pombas* (atividade proposta por P1, aprimorada por P3), que foi desenvolvida com seus alunos do ensino médio e do ensino fundamental.

Apresentou o texto aos alunos, por partes, escrito em folha de papel pardo. Na primeira parte havia a repetição excessiva das palavras “pombas” e “gavião”. A princípio, os alunos demonstraram dificuldades em identificar as repetições como problema. O que não surpreende, pois seus textos são muito repetitivos. Para eles repetição não é problema. Ofereceu, então, a segunda parte, em que se substituíam a palavra *pombas* por “você”, “alguém”, “as”, “las”, e *gavião* por “alguém corajoso como eu”. Quando foram solicitados a comparar um parágrafo com outro, perceberam a diferença e quanto o segundo parágrafo estava melhor.

³¹ Para estudo desta temática, as professoras selecionaram as seguintes obras:
 KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.
 KOCH, Ingedore V. **A coesão textual**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
 FÁVERO, Lenor L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.
 SIQUEIRA, João H. S. **Processos expressivos da linguagem** – o texto. São Paulo: Selinunte, 1996.

Em seguida, sugeriu que os alunos, em duplas, reescrevessem o texto, pensando em evitar as repetições. P3 apresentou-nos algumas produções de seus alunos. Segundo ela, são alunos terríveis, mas envolveram-se com a atividade e realizaram muitas intervenções no texto. Fizeram uso de vários sinônimos para substituir *pombas* (*coitadas, vítimas, pobrezinhas, indefesas, aves, danadas, presas, súditas, as poucas etc.*) e *gavião* (*predador, carnívoro, inimigo, vilão etc.*).

[...]

P3 revela que se surpreendeu com o retorno positivo e principalmente com o interesse e envolvimento dos alunos com a atividade. Chegou a pensar que sua estratégia não daria certo, porém os alunos sistematizaram de maneira adequada os conhecimentos, inclusive ampliando, através da Reescrita, o vocabulário e o uso adequado dos pronomes em suas produções.

A Profª Amélia elogiou o encaminhamento que P3 deu à atividade, que é um bom exemplo de como trabalhar com os recursos coesivos a partir de textos “modelares”. Sugeriu que P3 escolhesse algumas produções e compartilhasse sua leitura com os alunos, que, por certo, gostarão de ver como o texto ficou com suas intervenções. Também apresentou a possibilidade de fixar o texto original na lousa e estabelecer comparações.

[...]

P3 afirma que vale a pena fazer um trabalho reflexivo, de mudança. P6 diz que a reflexão não é só do ponto de vista do aluno, mas do educador também. (9º Encontro, 06/11/04 – síntese elaborada por P2, Anexo II).

Embora no GE tenhamos trabalhado apenas uma vez com a elaboração de situação de aprendizagem e sua aplicação, considero que também é um procedimento metodológico de grande valia nos processos de formação de professores.

Importa registrar que, quando pensei no processo de formação mediante o GE, em princípio, levantei a possibilidade de utilização de 02 (dois) procedimentos metodológicos: o *Relato de Prática* e a *Socialização de Leituras de Estudo*. Porém, em razão da dinâmica adotada (partir das necessidades das professoras e das contribuições que se propunham dar), outros procedimentos foram sendo incorporados com frequência variável: a *Vivência (Elaboração) de Situação de Aprendizagem* e a *Análise de Material Didático (Atividade)*.

O relato de prática foi o procedimento metodológico mais utilizado e o que mais mobilizou as professoras, mas os demais foram bem aceitos e mostraram-se

adequados ao desenvolvimento de uma ação formativa em que o fazer e o pensar das professoras foram tomados como ponto de partida para discussões e estudos, criando-se um contexto alternativo de aprendizagem. Neste, as professoras tornaram-se co-responsáveis pela condução do processo, que lhes permitiu a construção de novas compreensões sobre o objeto de ensino com perspectivas de mudança na prática. Até mesmo as Sínteses dos Encontros, elaboradas pelas professoras, acabaram, de certa forma, por serem reconhecidas como procedimento metodológico do GE.

• *Síntese dos Encontros: o reconhecimento de sua importância no processo de formação*

Considerando-se que o processo desenvolvido no GE constituiu-se não apenas em ação formativa, mas também em pesquisa, estava clara a necessidade do registro dos principais eventos, o que, em princípio, seria feito pela coordenadora do Grupo. Porém, logo no primeiro encontro, mostrou-se inviável conciliar a coordenação das ações desenvolvidas no GE e seu registro, levando-se em conta a riqueza da interação, da qual não era mera observadora, mas participante ativa. Por isso, foi proposto que, a cada encontro, uma professora se responsabilizasse pela redação da síntese e sua leitura no início do encontro subsequente, o que permitiria sua retomada e prováveis destaques e considerações ao trabalho realizado, que não foram possíveis anteriormente por falta de tempo ou por terem surgido posteriormente. Ainda, as sínteses dos encontros constituiriam a memória do processo de formação.

Embora as professoras entendessem a importância deste registro, não houve, de imediato, quem se oferecesse para a elaboração e redação da primeira síntese. Há uma certa resistência do professor, mesmo de Língua Portuguesa, ao registro por escrito e sua socialização. Talvez seja até maior a resistência deste professor, pois, em geral, são grandes as expectativas que se criam em relação a sua produção, e há um certo temor de não corresponder a elas.

P6, que recentemente havia participado de um processo de formação, em que fizera a síntese de um dos encontros, assumiu a tarefa de redigir a primeira. As demais professoras informaram que preferiam “ver como se faz para fazer depois”,

pois não tinham experiência com este tipo de registro. A partir do terceiro encontro, a adesão à redação da síntese ocorreu de forma mais fácil, e todas as professoras participaram da experiência de sua elaboração.

Atrelar à leitura da síntese a possibilidade de destaques foi uma estratégia valiosa para a ampliação do que se discutira no encontro anterior, bem como para o surgimento de temáticas para discussão. Por exemplo, a temática da Leitura Compartilhada foi, pela primeira vez, objeto de reflexão após um destaque à síntese do quarto encontro, que levou o Grupo a discutir estratégias para que o aluno assuma uma atitude favorável à leitura.

No terceiro encontro (18/09/04), quando se fez a leitura da primeira síntese, os destaques foram feitos por mim, mas, a partir da minha fala, outras se fizeram presentes, complementando-a ou referendando-a. Por exemplo, reportando-me ao relato de prática de P2 (2º Encontro), destaquei que a atitude da professora em relação à prática relatada não era só de quem descrevia o que acontecera, mas de quem refletia sobre seu fazer e já se preparava para nele introduzir mudanças: “Acrescentou [P2] que da próxima vez fará diferente: limitará ainda mais o aspecto a ser analisado; no mesmo dia, não trabalhará com mais de um aspecto; os alunos ficam cansados e começa a haver dispersão”. (2º Encontro, 11/09/04 – síntese elaborada por P6, Anexo II). O que é muito comum na prática docente, porém nem sempre nos damos conta disso. Logo em seguida, P3 tomou a palavra e confirmou minha consideração, informando que, no momento em que está desenvolvendo uma atividade com uma turma, em função da reação dos alunos e dos resultados alcançados, já está pensando no que mudar para que fique melhor com a turma com a qual trabalhará em seguida.

Nos encontros subseqüentes, mais amiúde, os destaques foram feitos pelas professoras, cabendo-me pôr em evidência alguma consideração, problematizar alguma fala e contribuir para a ampliação da discussão.

Os destaques à síntese pelas professoras possibilitaram à coordenação do GE perceber a importância que as participantes davam aos aspectos discutidos e seu nível de compreensão, o que, em certa medida, funcionou como parâmetro para

possíveis intervenções, que, mais freqüentemente, realizavam-se logo após suas falas.

Ainda sobre os destaques, vale ressaltar a citação feita por P2 na abertura de sua síntese do nono encontro, por exemplo, que levou à discussão sobre o processo de reflexão, que é um dos objetivos do GE: “refletir sobre suas experiências e as de seus pares”.

Tendo P2 iniciado sua síntese com a citação “Sem uma reflexão sobre a prática esta se torna automática e corre o risco de distanciar-se cada vez mais da realidade mutante da sala de aula. A reflexão é a única via para melhorar nosso trabalho.”³², foi solicitado à professora que discorresse sobre ela, o que possibilitou que se ampliassem as considerações sobre a importância da reflexão tanto para a prática do professor, quanto para a aprendizagem da Língua Portuguesa, conforme se observa na transcrição de parte da síntese do décimo encontro:

Enfatizou [a coordenação] a citação colocada por P2 em sua síntese e questionou-a sobre o motivo pelo qual a fez; esta esclareceu que achou oportuna a citação devido à discussão que tivemos no último encontro sobre a reflexão sobre nossa prática e sobre possibilitar ao aluno refletir. A Profª Amélia comentou que a citação tem relação com o que este grupo de estudos vem fazendo nos encontros: refletir sobre a prática, analisar, sugerir e propor atividades com o objetivo de pôr o aluno para pensar, evitando a automatização. P2 completou que é preciso pensar no que fazemos para que esse fazer não se torne automático, dissociado da realidade de nossas turmas que mudam constantemente. A reflexão é uma forma de melhorar e aprimorar nossa prática. (10º Encontro, 13/11/04 – síntese elaborada por P1, Anexo II).

As falas de P2 e da coordenação objetivaram mostrar a importância da reflexão tanto para o processo de formação docente, quanto para a aprendizagem do aluno. Isto é, por meio da reflexão, cria-se a possibilidade de analisar a situação (prática docente, no caso do professor; o texto, no caso do aluno) e de empreender transformações. Em ambos os casos, visa-se ao desenvolvimento de atitude crítica em relação à própria prática / produção e à aprendizagem de procedimentos eficientes para imprimir qualidade à prática / aos textos. Ou seja, busca-se coerência entre os procedimentos empregados no GE no que se refere ao professor e o que se

³² Citação de Rosa Simó e Neus Roca, extraída da obra **Além da alfabetização** - a aprendizagem fonológica, ortográfica e matemática.

espera que faça no exercício da docência, conforme o elemento norteador do isomorfismo.

A própria síntese, como registro, foi objeto de destaque a partir do que sobre ela escreveu P2 em sua síntese do nono encontro:

Não é tarefa fácil condensar as discussões de um grupo como o nosso: professoras falantes, que nos sábados à tarde, dedicam-se à reflexão sobre suas práticas pedagógicas. O tempo passa rapidamente e às 16h despedimo-nos com a sensação de que ainda há muito a dizer [...] Registrar dá certo trabalho porque implica organizar e articular o pensamento. Exige o exercício de persistência, na busca de um texto verdadeiro. Peço desculpas, minhas amigas, se falhei nesta importante tarefa. (9º Encontro, 06/11/04 – síntese elaborada por P2, Anexo II).

Em decorrência do destaque da coordenação à consideração de P2 sobre a síntese como registro escrito - “dá certo trabalho porque implica organizar e articular o pensamento” -, surgiram algumas considerações acerca do próprio processo de elaboração e redação deste tipo de texto, bem como acerca de sua importância nesta ação formativa, que culminaram na constatação de que a síntese não é apenas uma tarefa que coube a alguém do grupo realizar num determinado momento, mas uma produção que tem um propósito comunicativo. Afinal, por meio dela, retoma-se o que foi trabalhado no encontro anterior, o que é importante não apenas para que o grupo fique bem informado, mas também para que se tenha mais uma oportunidade de reflexão, de rever aspectos de encontros anteriores e ampliá-los.

Tematizar a síntese, vendo-a como produção que cumpre propósito comunicativo e tem importante finalidade no GE, e não como tarefa a ser cumprida, deu ensejo a que, no décimo encontro, quando se fez a leitura da síntese e os destaques, as professoras relatassem sua experiência com produção de texto. Mencionaram, então, que procuravam criar situações, nas quais os alunos escreviam para cumprir algum propósito comunicativo e dirigiam seu escrito a algum destinatário real, de que decorriam maiores cuidados com a produção do que quando seu destinatário era apenas o professor, que tinha a função de corrigir. Isto é, as professoras (especialmente P1, P2 e P3) discorreram sobre como procediam

para que a razão da escrita fosse uma interlocução efetiva e não uma produção para ser objeto de correção pelo professor.

P1, por exemplo, discorreu sobre o trabalho que estava desenvolvendo com seus alunos na produção de cartões postais, que seriam enviados a alunos de outros turnos. P3 comentou sobre a atividade de elaboração de textos de propaganda por seus alunos de 7ª série da rede municipal, que seriam utilizados na *Campanha de Higiene e Meio Ambiente*, em desenvolvimento na escola estadual, onde trabalhava. P2 relatou que estava desenvolvendo atividades de produção de cartas, que seriam trocadas entre duas escolas. Em seus relatos, as professoras mostraram seus alunos preocupados com o conteúdo de seus textos e com a correção da linguagem (fizeram rascunho, revisaram seus textos e capricharam na letra), afinal suas produções teriam leitores reais e cumpririam um propósito comunicativo.

A produção textual, sobre a qual se tratou de forma breve, em três encontros, constituiu-se na temática principal do décimo encontro, a partir da tematização da síntese. Isto é, refletir sobre a própria síntese como produção, que cumpre propósito comunicativo, conduziu a relatos de prática, que, por sua vez, possibilitaram que fosse discutida a temática da produção textual, ou melhor, o que é necessário para romper com a excessiva escolarização da escrita e torná-la objeto de interlocução, como ocorre socialmente.

A importância da síntese também foi reconhecida pelas professoras, que apoiaram P5 na sugestão de montar um *Caderno* com as sínteses produzidas e o material de apoio (principalmente textos). As professoras (especialmente P5) consideraram que as sínteses reuniam as práticas e as teorias que lhes serviam de sustentação, sendo, pois, excelente material de consulta.

P5 sugere que tenhamos um arquivo com as sínteses dos encontros. Adoramos a idéia. P5 se propôs a organizar um Caderno com as nossas sínteses e os materiais de apoio, principalmente os textos que sugerimos para as leituras. A Profª Amélia, que tem todas as sínteses, encaminhará os textos para que possa ser iniciado o trabalho. (9º Encontro, 06/11/04 – síntese elaborada por P2, Anexo II).

A partir do momento em que as professoras se mostraram interessadas pelas sínteses, o material passou a ser encaminhado por e-mail, e tornou-se ainda maior a preocupação com a qualidade do texto.

O e-mail foi um dos recursos utilizados para o estabelecimento de comunicação, cujo uso foi estimulado desde os primeiros encontros. A maioria já dispunha deste recurso; duas professoras não o tinham, mas providenciaram sua criação em suas escolas. Embora os endereços eletrônicos tenham sido socializados, a comunicação, mais freqüentemente, fez-se da coordenação para o Grupo na forma de lembretes, principalmente sobre tarefas acordadas. No sentido inverso, também deu-se a comunicação, geralmente com a finalidade de encaminhamento das sínteses e textos.

A comunicação entre as professoras, por meio eletrônico, tornou-se mais intensa a partir da constituição de um grupo virtual, por iniciativa de P2, que apresentou a proposta de sua criação no décimo encontro:

Durante os comentários [refere-se aos destaques à síntese], P2 interveio e sugeriu a montagem de um Grupo pelo Yahoo, na internet, para que possamos nos corresponder com facilidade. (10º Encontro, 13/11/04 – síntese elaborada por P1, Anexo II).

Tendo sido bem recebida a proposta, P2 providenciou a criação do grupo virtual e, por e-mail, orientou as colegas sobre o cadastro, de tal maneira que, no encontro seguinte, todas faziam parte do grupo, tendo algumas delas feito uso de seus recursos. A partir da criação do grupo virtual, as apreciações dos encontros, sínteses e resultados de pesquisa bibliográfica passaram a ser socializados por meio deste recurso.

Com freqüência considerável, divulgaram-se textos que não se relacionavam com as temáticas em estudo, mas que tratavam de questões educacionais mais amplas (geralmente, textos veiculados por meios eletrônicos), e informações sobre eventos que poderiam ser de interesse do Grupo.

Como se constatou em outras situações, o Grupo (ainda que a iniciativa partisse de uma ou outra professora), no exercício da autonomia e de forma a

trabalhar cooperativamente, foi definindo o que poderia ser incorporado ao trabalho realizado, visando a qualidade, o que não escapou à percepção de P1 ao manifestar-se sobre a atuação do Grupo:

Acredito que, às vezes, devido às atribuições do dia-a-dia, não é possível realizar todas as tarefas combinadas nos encontros. [...] Contudo, o grupo está tão comprometido com sua aprendizagem, que é comum trazer sugestões para melhorar os trabalhos: montar pasta com relatos e sínteses, grupo no yahoo, sugestões de leituras etc. (P1 discorrendo sobre a atuação do Grupo, Anexo III – grifo meu).

A criação do grupo virtual possibilitou ampliar a comunicação entre as professoras, que se manteve quando se encerraram as atividades do GE em dezembro de 2004. Embora consideremos boa a experiência de utilização deste recurso, o tempo que dele fizemos uso foi pequeno (praticamente um mês), não sendo possível explorar (identificar) todas as possibilidades que oferece num processo de formação continuada. Acredito, porém, que seja um recurso que possa trazer contribuições significativas em ações formativas, em que interessa promover a autonomia docente, como a desenvolvida no GE.

Neste item do presente estudo, em que o foco esteve fundamentalmente nos procedimentos metodológicos, em diversos momentos, tratei das temáticas que foram trabalhadas, sem, contudo, dar-lhes tratamento específico, o que passa a ser feito no tópico seguinte, considerando sua importância neste processo de formação, em que são as necessidades indicadas pelas professoras que definem o que será objeto de discussão e estudo.

3.2 TEMÁTICAS TRABALHADAS: SELEÇÃO E RELEVÂNCIA

Como tem sido colocado desde o início do desenvolvimento deste trabalho, as temáticas do GE não foram previamente definidas, pois a intenção era que surgissem das necessidades indicadas pelas professoras.

Como se pretendia refletir sobre práticas de leitura e escrita, foram poucas as temáticas não relacionadas a estes assuntos. Ficha individual do aluno (com informações sobre seu desempenho e comportamento), sistema de ciclo e reação

adversa do professor à linguagem do estudante foram temáticas que surgiram no Grupo, sem que tivessem relação com leitura e escrita.

As duas primeiras temáticas apareceram relacionadas, admitindo-se a importância da ficha de avaliação num sistema de ciclos, em que o aluno não é reprovado. O foco não foi o processo de avaliação, mas o registro de informações sobre o aluno na ficha, pois, muitas vezes, observa-se que aquilo que o professor do ano anterior informara acerca do aluno não coincidia com as observações do atual professor. Em momentos dos quarto e quinto encontros, tratou-se deste aspecto, tendo as professoras concluído que a ficha de avaliação é um bom recurso para conhecer o aluno, mas deve ser usada de forma reflexiva, não dispensando o diálogo com o professor do ano anterior.

Quanto à reação adversa do professor à linguagem de seus alunos, possibilitou ao Grupo tratar da temática da *Variação Lingüística*, desencadeando a apresentação, pelas professoras, em especial P3, e pela coordenação, de algumas possibilidades de situações de aprendizagem, que, amiúde, assumiram a forma de projeto, uma situação didática a que o Grupo teve acesso com o relato de prática de P4 (4º Encontro).

Todos os professores podem trabalhar com essa questão [variação lingüística], comentou P3. Aproveitando as situações de uso inadequado da fala, é possível abrir discussões sobre as diferentes formas de usar determinadas expressões. Isso sem contar com a possibilidade de trabalhar com textos que mostram diferentes falares em função de condições sociais, da região de origem, da idade, da profissão etc.

Conforme sugestão da Profª Amélia, é possível, também, produzir com os alunos, um glossário de gírias (da classe, da escola, de um grupo específico etc.), que envolve um tipo de texto, o verbete, que demandaria acesso a este tipo de texto e estudo sobre sua configuração. Poderia ficar à disposição, na Sala de Leitura, junto com dicionários, enciclopédias e outros suportes onde este tipo de texto aparece com frequência. Esta atividade poderia assumir a proporção de um projeto de leitura e escrita, envolvendo professores de outras áreas, o professor orientador da sala de leitura, o professor orientador do laboratório de informática educativa, entre outros. (6º Encontro, 16/10/04 – síntese elaborada por P1, Anexo II).

As demais temáticas postas em discussão pelo Grupo inserem-se nas práticas de leitura e de escrita: reescrita, produção de texto, leitura compartilhada,

coesão, ortografia, projeto, relações dialógicas que se estabelecem com o texto (diferentes objetivos para a leitura) e capacidades de leitura. O ensino de gramática, sem que se reservasse um momento específico para sua discussão, foi objeto de considerações em diversos momentos.

Reescrita e Coesão foram temáticas propostas por manifestação direta; duas professoras expuseram o interesse por seu estudo e contaram com a adesão das demais. Em relação à primeira, P4, para justificar seu interesse, argumentou que já ouvira falar muito de Reescrita como estratégia para o ensino de Língua Portuguesa, mas não sabia como usá-la. P6, ao propor o estudo da Coesão e Coerência, alegou que, freqüentemente, os professores falam que o aluno deve escrever levando em conta estes aspectos, mas, em geral, não sabem como ajudá-lo para que seus textos sejam coesos, já que esta temática é pouco explorada nos livros didáticos.

Ter sido Reescrita a primeira temática em discussão no Grupo foi importante para a construção de novas compreensões sobre o ensino de Língua Portuguesa, pois é uma estratégia que possibilita o estudo tanto dos aspectos textuais quanto dos gramaticais, a partir da produção do aluno, em que estão concretizados seus usos da linguagem, que se tornam, efetivamente, o objeto de ensino e aprendizagem.

Por meio da prática relatada e da socialização das leituras, as professoras tiveram acesso a uma estratégia que permite a abordagem de diferentes aspectos (conteúdos) do ensino de Língua Portuguesa e mediante a qual o aluno opera sobre sua própria linguagem, desenvolvendo sua capacidade de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e fenômenos da linguagem.

Nesta prática, como se discutiu no Grupo, o professor deixa de ser transmissor de regras e assume o papel de mediador entre o aluno (sujeito da aprendizagem) e o objeto de conhecimento (a linguagem). O aluno, então, desaloja-se da atitude contemplativa e absorvente e envolve-se, ativamente, na compreensão e produção da linguagem, pois o que se pretende com a reescrita é a discussão de estratégias para a solução dos problemas detectados nas produções escritas, de busca de alternativas, de verificação de diferentes hipóteses, de comparação de

diferentes pontos de vista, de colaboração entre professor e alunos e entre os próprios alunos, num rico processo de interação.

Em síntese, a Reescrita é uma prática que parte do uso que os alunos fazem da linguagem para, mediante a problematização desencadeada pelo professor, que leva à análise e reflexão pelo aluno, permitir a conquista de novas habilidades lingüísticas, particularmente aquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que “as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente [...]”. (BRASIL, 1998, p.19).

À medida que se discutia esta temática, foi sendo forjado, no Grupo, um novo critério para análise das práticas: a possibilidade de gerar ou não a reflexão pelo aluno. No início do processo de formação, interessava às professoras que a atividade despertasse o interesse do aluno, prendesse sua atenção; com o avanço das discussões, as professoras passaram a observar também se a situação de aprendizagem permitia ou não ao aluno refletir sobre a linguagem.

Assim, a discussão desta temática forneceu subsídios para a reflexão sobre as práticas tradicionais de ensino de Língua Portuguesa, especialmente de ensino de gramática, de que decorreu, já no segundo encontro, a idéia de uma gramática contextualizada, bem como, em encontros subseqüentes, reações favoráveis a uma prática que possibilitasse ao aluno operar sobre a linguagem, diversificar formas de expressão e sistematizar conhecimentos lingüísticos.

Este modo de entender o ensino da gramática [estudar gramática a partir dos problemas detectados na produção dos alunos] rompe com aquela visão tradicional de que primeiro se estudam os fonemas e letras, depois as classes de palavras [...], em seguida, a sintaxe e assim por diante. Surgiu, então, no grupo a idéia da gramática contextualizada, ou seja, trabalhar com a gramática no momento em que é necessária e a partir de seu uso nas produções dos alunos. (2º Encontro, 11/09/04 – síntese elaborada por P6, Anexo II).

Embora todas as temáticas tenham sido importantes na construção de novas compreensões sobre o ensino de Língua Portuguesa, a Reescrita foi decisiva para a definição do objeto de ensino e aprendizagem e dos papéis do professor e do aluno,

criando, nas professoras, uma perspectiva de mudança, como se observa em suas falas:

[...] a partir do momento que descobri que o objeto de ensino é a linguagem (seus usos) e que o ponto de partida é o texto, obrigatoriamente tive que pensar em mudar minha prática. [...] As primeiras experiências que fiz (e foram bem singelas) já renderam alguns bons resultados. (P6 discorrendo sobre a influência do GE em sua prática - Anexo III).

Tudo que discutimos mostra que é necessário propor atividades que levam o aluno a pensar sobre a própria escrita. [...] Pensar sobre os usos da língua faz com que o educando torne-se crítico da própria escrita, auxiliando-o em suas produções. (Apreciação de P5 ao 9º Encontro – Anexo IV).

[...] passei a analisar mais a fundo o meu trabalho e já tenho maior clareza e preparo para ver onde estou falhando, o que está certo, o que posso melhorar. Depois, porque, mesmo que seja por meio de encaixes, tenho colocado algumas atividades em prática e sentido o gostinho de ter meus alunos envolvidos e pensando, já que as atividades são significativas e não vazias ou mecânicas. (P3 discorrendo sobre a influência do GE em sua prática docente - Anexo III).

Os problemas de escrita dos alunos são os nossos objetos de estudo. O educador tem que ser capaz de identificar e caracterizar os problemas, estabelecer prioridades e conduzir os alunos a pensar sobre eles e encontrar soluções. Deve ser pesquisador e antecipar as possibilidades de intervenções. E, finalmente, acreditar na capacidade do aluno, reconhecendo e valorizando seus saberes. Este é um trabalho exaustivo para o professor, mas compensa, pois leva o aluno a pensar e descobrir. (Apreciação de P2 ao 9º Encontro – Anexo IV).

A temática da Reescrita foi retomada em diversos encontros quer por permitir o estudo de diferentes conteúdos (coesão, ortografia etc.), quer por ser estratégia que algumas professoras desejavam exercitar em suas aulas. Isto é, tendo feito uso da reescrita, relatavam a experiência, submetendo-a à apreciação do Grupo, como fez P6 no nono encontro.

A escolha da temática da Coesão também foi bastante oportuna, pois possibilitou a discussão de algo que faz muito sentido: a dificuldade, senão impossibilidade, de ensinar, criar situações de aprendizagem sobre um tema que não se conhece, sobre o qual não se tem domínio. Parafraseando MIZUKAMI (2002), o domínio precário do conhecimento do conteúdo específico dificulta a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Coesão e coerência são conceitos de Lingüística Textual que, geralmente, pouco impacto provocam nas práticas de ensino de Língua Portuguesa. Os termos fazem parte do vocabulário ativo dos professores, que, sem o domínio conceitual e não contando com o apoio do livro didático, têm dificuldade de analisar as produções textuais quanto a estes aspectos e, conseqüentemente, de problematizar as dificuldades dos alunos e de promover o processo de reflexão. Em síntese, embora usem largamente os termos, os docentes não necessariamente dominam os conceitos nem têm compreensão de como esses recursos operam na interpretação e produção do texto (conhecimento específico do conteúdo). Logo, têm dificuldade de operar a transformação do conteúdo para o ensino, isto é, de transformá-lo em conhecimento pedagógico.

O desenvolvimento desta temática permitiu o exercício de diversificados procedimentos metodológicos (socialização de leituras de estudo; vivência / elaboração de situação de aprendizagem, análise de material didático), possibilitando não apenas ao professor adquirir conhecimento sobre este conteúdo, mas também operar a transformação do conteúdo específico em conteúdo pedagógico, com vistas ao processo de ensino.

E o mais importante: permitiu que as professoras percebessem que a forma como adquirem o conhecimento não é necessariamente a mais adequada para a sua apropriação pelos alunos, principalmente quando se pensa num ensino de Língua Portuguesa, calcado na análise e reflexão sobre os usos da linguagem. Ou seja, o professor precisa ter o conhecimento do conteúdo específico de sua área, não significando, porém, que o aluno deva ter acesso a ele da mesma forma que o professor. O que, de certa forma, foi percebido por P5:

P5 comentou que este estudo mostrou que o que ela conhecia sobre coesão textual era pouco, comparando-se com o que estava vendo. Porém, nem tudo se transformará em objeto de ensino para os nossos alunos. Entende que deve haver um recorte: o professor seleciona o que vai ser trabalhado a partir das necessidades de seus alunos e do que já conhecem. (8º Encontro, 30/10/04 – síntese elaborada por P3, Anexo II).

A meu ver, o encontro de hoje foi bastante produtivo, visto que sempre tive certas dificuldades com o tema coesão textual. Conhecia apenas a coesão realizada por meio de pronominalizações, substituições e conjunções. Mal sabia dar nomes aos recursos

coesivos. Agora, além de saber a terminologia, descobri formas de trabalhar com o tema [...]. (Apreciação de P3 ao 8º Encontro – Anexo IV).

A maior parte das demais temáticas discutidas teve sua origem nos relatos de prática. No quarto encontro, por exemplo, quando P4 relatou sua prática com *Projeto de leitura*, envolvendo alunos de 8ª série, surgiu a oportunidade de começar uma discussão sobre projeto como situação de aprendizagem. No Grupo, considerando-se os processos de formação de que haviam participado, P2, P4 e P6 tinham condições de trazer muitas informações sobre a temática, que foram sendo socializadas a partir deste encontro.

Em vários encontros, tratou-se desta temática, principalmente na forma de pequenos relatos da prática de desenvolvimento de projetos, como o *Projeto Cartas*, sobre o qual P2 teceu alguns comentários (10º Encontro). Porém, não houve, de imediato, o interesse do Grupo pela busca de bibliografia sobre o assunto e pelo seu estudo. Contudo, no décimo terceiro encontro, principalmente a partir da fala de P4 sobre o trabalho com projeto desenvolvido no CEFAM³³, houve o reconhecimento de que esta temática deveria ser aprofundada, como se depreende da reprodução da fala de P6:

Trabalhar desta forma [com projetos] é muito produtivo, mas não é todo professor que se adapta a este modelo. Para a maioria deles é melhor continuar trabalhando com o livro didático, em que tudo está pronto, dando segurança ao professor. P6 comentou que, se é difícil introduzir mudanças em suas práticas trabalhando com os próprios conteúdos da área, imagine identificar conteúdos e encontrar estratégias para colocá-los a serviço do desenvolvimento de uma temática comum. Uma proposta dessa natureza, com uma temática comum, exige uma vontade grande dos professores e espaços e tempos para discussão [...] Achamos que esta temática poderia ser aprofundada [...]. (13º Encontro, 11/12/04 – síntese elaborada por P4, Anexo II).

No desenvolvimento da temática Projeto, pôde-se observar que o assunto foi sendo tratado - principalmente a partir das falas e experiências das professoras,

³³ O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM constituiu uma política da SEE-SP para a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil, em nível de ensino médio. Gradativamente, está em processo de extinção em razão da atual legislação que determina que a formação destes professores deva se dar em curso superior.

acrescidas de sínteses e comentários feitos pela coordenação - sem que o grupo manifestasse a necessidade de conhecê-lo melhor. O interesse surgiu apenas quando as professoras perceberam o real valor do uso de Projeto como situação de aprendizagem.

Isto vem ao encontro do que já foi expresso sobre as necessidades: nem sempre estão definidas previamente; no desenrolar da ação formativa, podem surgir em função do que vem sendo discutido. Por isso, no desenvolvimento de um processo de formação como este, é importante lidar com o tempo de forma mais flexível, o que, via de regra, não ocorre na formação continuada convencional, em que conteúdo e tempo são definidos previamente.

Não surpreendeu que, apenas no décimo terceiro encontro, tenha havido a manifestação da necessidade de aprofundamento de estudos sobre esta temática, pois, possivelmente, em razão das discussões anteriores (reescrita; necessidade de dar sentido à leitura; condições de produção de texto; leitura como pretexto para repertoriar o aluno sobre um tema; a importância de trabalhar com a diversidade textual etc.) e dos relatos de práticas que apresentaram as suas características, as professoras perceberam o seu valor pedagógico, uma vez que os projetos:

- criam necessidade de ler e analisar grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir: como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade. Trata-se de uma atividade de reflexão sobre aspectos próprios do gênero que será produzido e de suas relações com o suporte;
- permitem que o aluno aprenda a produzir textos escritos mais adequados às condições de produção, pelo exercício que o aluno-escritor realiza para ajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente;
- colocam de maneira mais acentuada a necessidade de refacção e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor;
- permitem interseção entre conteúdos de diferentes áreas e/ou entre estes e o tratamento dos temas transversais nessas áreas. (BRASIL, 1998, p.87).

Algumas temáticas surgiram em momentos diversos, impulsionadas por diferentes eventos. A temática *Produção de Texto* foi tratada, pela primeira vez, a

partir das considerações sobre o texto *Reescrevendo o texto: a higienização da escrita*, apresentadas por P3 no terceiro encontro.

Sua discussão foi ampliada no sexto encontro, quando, visando a sintetizar o que o Grupo havia discutido sobre produção textual até aquele momento, apresentei a proposta de GERALDI (2002) para a prática de produção de texto no ensino fundamental II (5ª a 8ª séries). No décimo encontro, quando a Síntese dos Encontros foi tematizada e entendida como produção que cumpre propósito comunicativo, P1, P2 e P3 discorreram sobre relatos de prática, em que se observou a preocupação com a articulação das ações necessárias à produção – o que escrever e o como escrever -, levando-se em conta a necessidade do ajuste do texto à imagem que se tem do leitor, bem como da correção da linguagem, o que torna imprescindível a reescrita. Finalmente, no décimo terceiro encontro, a discussão da temática foi encerrada, com síntese elaborada pela professora visitante, já reproduzida neste capítulo, a partir de texto de Maria Tereza Fraga Rocco.

Leitura compartilhada também foi uma temática sobre a qual se tratou em diferentes momentos, igualmente provocada por diversos eventos. No quinto encontro, os destaques feitos ao relato de prática de P4 desencadearam uma discussão acerca de como proceder para estimular, no aluno, o gosto pela leitura. Várias professoras manifestaram-se, entre as quais P2, que trouxe para o Grupo as primeiras informações sobre leitura compartilhada, discorrendo sobre sua prática.

O décimo primeiro encontro foi iniciado com a leitura compartilhada do conto *Maria Angula*, feita por P1, que, mediante suas considerações e interpretação, mostrou ao Grupo como se procede em relação a esta prática de leitura. Não escapou à percepção da professora responsável pela síntese do encontro que leitura compartilhada poderia ser uma das temáticas desenvolvidas no GE, ainda que não estivesse prevista.

Embora a temática deste encontro não fosse leitura, a leitura compartilhada realizada por P1 trouxe a oportunidade, bem aproveitada pelo grupo, de tratar de questões sobre leitura e fazer-nos refletir sobre nossa prática. Não apenas refletir, mas trazê-la para o grupo, para discuti-la. Esta dinâmica de nossos encontros faz com que o que realizemos aqui seja diferente do que normalmente fazemos nos cursos: uma temática pode ser discutida, mesmo que

não se tenha pensado nela antes, desde que haja interesse do grupo e estejamos dispostas a falar sobre o que fazemos sem o receio do certo ou errado. (11º Encontro, 27/11/04 – síntese elaborada por P5, Anexo II).

Como previra a relatora da síntese, leitura compartilhada foi a temática privilegiada no décimo primeiro encontro, contando com grande contribuição de P1 e P2 que, tendo bastante conhecimento sobre esta temática, dela trataram com a minha ajuda.

A reapresentação da temática (conteúdo) não significou, em hipótese alguma, redundância, pois sua abordagem diversificava-se e ocorriam sucessivos aprofundamentos, como se observou no desenvolvimento da temática *Leitura Compartilhada*. Esta surgiu como possibilidade de despertar no aluno o gosto pela leitura, com rápidos comentários de P2; posteriormente, foi mostrada, na prática, pela interpretação feita por P1 do conto *Maria Angula*, que se seguiu, no mesmo encontro, de uma série de considerações sobre conceitos, objetivos e procedimentos; reapareceu na forma de relato de prática de P3 e P5, que se detiveram na análise e interpretação da reação de seus alunos a esta modalidade de leitura; e encerrou-se com comentários de P2 ao texto *Condições a serem garantidas quando o professor lê para o aluno*, cuja leitura recomendou, pois poderia auxiliar o professor nesta prática.

Não só para nossos alunos, visando à superação das dificuldades de apropriação de um conteúdo, é importante a sua reapresentação, diversificando as formas de abordagem e os níveis de aprofundamento, mas também constatou-se esta necessidade para as professoras. Embora se tenha tratado da temática *Projeto* em vários encontros, e algumas professoras, em outros processos de formação, tenham tido acesso a esta situação de aprendizagem (P2, P4 e P6), reconheceu-se a importância de dar continuidade a seu estudo.

P6 informou que levou a proposta aos colegas, mas não encontrou grande receptividade, porém não tinha a mesma compreensão sobre o trabalho com projetos que passou a ter a partir de nossas discussões. *Concorda que este tema deva ser melhor explorado pelo Grupo, pois pode dar mais segurança ao professor neste tipo de trabalho, bem como colocá-lo em condições de convencer os colegas a envolverem-se neste tipo de atividade.* (13º Encontro, 11/12/04 – síntese elaborada por P4, Anexo II - grifo meu).

Capacidades de Leitura foi outra temática que, embora tenha sido tratada em três encontros (11º, 12º e 13º), despertou de tal forma o interesse das professoras, que consideraram que seu estudo deveria ter continuidade.

O estudo desta temática foi impulsionado pela sugestão da leitura do texto *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*, feita por uma das graduandas. Como, nos comentários aos relatos de prática de P1 e P3 sobre leitura, observou-se que as professoras exploravam as capacidades de antecipação e checagem, importantes no processo de compreensão do texto, uma das graduandas sugeriu a leitura do texto de Roxane Rojo a quem estivesse interessado em aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto.

A fala sobre as capacidades de leitura instigou-nos a ler o texto de Roxane Rojo, abrindo para uma continuidade do tema nos próximos encontros. (11º Encontro, 27/11/04 – síntese elaborada por P4, Anexo II).

A continuidade do estudo da temática estava prevista para dar-se mediante a socialização de leituras, porém, como P4 trouxe os **Cadernos de Avaliação do SARESP** (12º Encontro), houve uma mudança na proposta de trabalho. Então, cada professora analisou as questões de um dos textos de um dos Cadernos de Avaliação, procurando verificar que capacidades de leitura exploravam. O resultado do trabalho, apresentado no décimo terceiro encontro, revelou bom uso dos conhecimentos adquiridos e do material de análise (textos e questões das provas do SARESP), porém insuficientes, considerando-se a relevância da temática, de que decorreu a sugestão de dar prosseguimento a seus estudos em outros encontros.

Combinou-se que esta temática será retomada no próximo encontro em função da necessidade de seu aprofundamento. Uma atividade possível seria buscar em livro didático (não importa a área) uma unidade de trabalho com texto, em que fosse possível identificar a exploração de um número considerável de capacidades de leitura. Ainda, em relação àquelas que não foram exploradas, caberia a nós fazermos propostas de atividades que levassem a seu desenvolvimento. (13º Encontro, 11/12/04 – síntese elaborada por P4, Anexo II).

Embora Gramática (ou melhor, o ensino de gramática) não tenha sido temática específica de qualquer encontro, em diferentes momentos, as professoras

fizeram referência a ela, principalmente P6, que defendeu seu domínio pelo professor e revelou preocupações quanto a seu ensino.

É natural que esta tenha sido uma temática reiterada, pois, durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa se restringiu ao ensino de gramática (conceito, classificações, regras), sendo leitura e produção de texto práticas esporádicas, senão marginais.

As professoras, por certo, durante sua escolaridade, foram submetidas, na condição de alunas, a este modelo de ensino de língua, e, em certa medida, é o que vêm reproduzindo em suas aulas. Por isso, a preocupação com a gramática, cujo ensino nos moldes tradicionais começou a ser questionado no segundo encontro, quando P2, em resposta a uma pergunta de P6, informou que a gramática também poderia ser estudada a partir do texto do aluno, mediante processo de análise e reflexão, o que levou o grupo a usar a expressão *gramática contextualizada* em oposição ao ensino gramatical tradicional (conceito, classificação e exercícios de fixação).

Perguntei [P6, responsável pela síntese do segundo encontro], então, sobre o trabalho com a gramática. P2 explicou que a gramática pode ser estudada do mesmo jeito, ou seja, a partir do texto do aluno; neste caso, são analisados os problemas de gramática de seu texto. [...] Deixa de ser um fim (ensinar a gramática pela gramática) para ser um meio de que se vale o aluno para melhorar seu texto. Este modo de entender o ensino da gramática rompe com aquela visão tradicional de que primeiro se estudam os fonemas e letras, depois as classes de palavras (conceitos e classificações), em seguida, a sintaxe e assim por diante. Surgiu, então, no grupo, a idéia da gramática contextualizada, ou seja, trabalhar com a gramática no momento em que é necessária e a partir de seu uso nas produções dos alunos. (2º Encontro, 11/09/04 – síntese elaborada por P6, Anexo II).

À medida que se discutia o ensino de Língua Portuguesa calcado nos usos da linguagem, colocando, assim, o texto como unidade básica para o ensino da língua,

a fala e a postura das professoras em relação ao ensino de gramática se aproximavam das idéias sobre o assunto, contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la.

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar [...] O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. (BRASIL, 1998, p. 28-29).

Nos comentários que fizeram sobre o que vinham trabalhando e como, pôde-se perceber que as professoras estavam encontrando alternativas para o ensino gramatical, mostrando-se menos preocupadas com a metalinguagem e mais afeitas ao trabalho com o texto, como se observou, no breve relato de P6, sobre como procedeu em relação ao estudo de pronomes.

A professora relatou que despendeu um bom tempo preparando suas aulas sobre pronomes, procurando fazer seus alunos entenderem para que servem, mas os resultados ficaram aquém do esperado. Resolveu, então, trabalhar com um texto que empregava largamente os pronomes em substituição ao nome de uma personagem. Fazendo perguntas e confrontado respostas diferentes, percebeu um real envolvimento dos alunos e a facilidade com que entendiam o uso dos pronomes. Segundo a professora, os alunos não sabem classificá-los, mas

entenderam para que servem e empregam-nos de forma satisfatória em suas produções. Entre saber usar e saber classificar, P6 considera que mais importante é saber usar.

Em outro momento, em que o Grupo discutia procedimentos para trabalhar coesão textual, P6 criticou a forma como tradicionalmente se dá o ensino de conjunção e, opondo-se a ela, propôs que fosse estudada a partir do texto. P6 revelou, assim, que a idéia de ensinar Língua Portuguesa por meio de seus usos estava se firmando entre as professoras:

Ao retornamos à discussão dos recursos coesivos, P6 [...] comentou o quanto é enfadonho ensinar as conjunções da maneira tradicional – “decoreba” das definições e tipos para a realização de exercícios cuja finalidade é passar um traço sob as conjunções e classificá-las em aditivas, adversativas etc. – e que deve ser bem mais proveitoso estudá-las dentro de um contexto, vê-las em funcionamento, perceber os efeitos de sentido criados por elas. (8º Encontro, 30/10/04 – síntese elaborada por P3, Anexo II).

Não questionando, especificamente, o trabalho que se faz com a gramática, mas o ensino de Língua Portuguesa, P4 fez uma síntese do procedimento mais freqüente em sala de aula:

P4 acrescenta que o trabalho tradicional é colocar o ponto na lousa, ler para o aluno e reforçar o que está escrito; ela trabalhava dessa forma, mas está mudando. Lousa cheia, quando o Coordenador Pedagógico vê, acha ótimo, diz P3. (10º Encontro, 13/11/04 – síntese elaborada por P1, Anexo II).

Como se observa pela transcrição acima, P3 não apenas concordou com o exposto por P4 (professor coloca o ponto na lousa, aluno copia, professor lê e reforça o que está escrito), como também informou que este procedimento, de certa forma, é respaldado por outras instâncias na escola. Os próprios colegas também estranham mudanças (procedimentos diferentes, como aqueles que provocam a manifestação dos alunos), afirmando que podem gerar “bagunça”.

As professoras P4, P3 e P1 desabafaram a respeito dos professores tradicionalistas, resistentes ao novo, que acham que há muita bagunça na sala e que é necessário ensinar gramática. (10º Encontro, 13/11/04 – síntese elaborada por P1, Anexo II).

Em diferentes momentos, a mudança foi objeto de reflexão pelas professoras, que, em função dos relatos de prática e das leituras realizadas, percebiam que é possível ensinar e aprender de forma diferente, mas revelavam, em contrapartida, que nem sempre contavam com o apoio dos colegas, como revelou P2 no segundo encontro.

P2 comentou a crítica feita por uma colega por trabalhar com leitura e produção. A professora que está preocupada com as questões da prova unificada disse que não sabe como ela [P2] conseguirá elaborar questões se, no caderno de seus alunos, só tem produção de texto. [...] A Prof^a Amélia esclareceu que, quando o professor se dispõe a realizar um trabalho que se afasta do convencional, também precisa estar disposto a dar explicações, a convencer, se necessário. Não só a nossos colegas pode causar um certo estranhamento; aos pais de nossos alunos também, pois todos têm uma representação do que é ensinar Língua Portuguesa, desde que tenham freqüentado a escola por algum tempo. (2º Encontro, 11/09/04 – síntese elaborada por P6, Anexo II).

De certa forma, as professoras revelaram, em suas falas, que há alguma dificuldade em mudar sozinho, principalmente se há um grande hiato entre o que a maioria faz e o que se está fazendo ou pretendendo fazer. Por certo, é disso que trata Perrenoud (2002, p. 138), ao afirmar que:

O abandono das antigas práticas pode provocar a ruptura com o ambiente, a renúncia à reputação obtida com os pais, colegas e com a hierarquia; em suma, pode fazer com que se tenha de enfrentar uma forma de desaprovação ou de solidão.

Nem sempre, porém, como manifestaram as professoras, a resistência à mudança está relacionada à falta de apoio dos colegas ou a reações adversas dos alunos. Mais freqüentemente, deve-se a uma certa insegurança do professor, ao temor de lançar-se a novas formas de condução de sua prática, de cujo sucesso não esteja bem certo. Esta forma de entender a resistência à mudança ficou muito clara na análise da professora visitante, em alguns momentos comentada por P6:

A professora visitante aproveitou para falar que, muitas vezes, a resistência ao novo é fruto de uma certa insegurança; o professor tende a repetir o trabalho que vem fazendo porque, mesmo não chegando aos resultados esperados, é o que sabe fazer. É mais cômodo trabalhar, exatamente, como o livro didático propõe, pois teoricamente o que traz já foi testado e funciona. Comparou com o que acontece em nosso Grupo: ficamos entusiasmadas com o Relato

de Prática de nossas colegas e nos sentimos encorajados a fazer igual ou parecido, porque nossos colegas mostram que dá resultado. É dessa segurança que o professor precisa. Quando alguém já fez e fala sobre o que funciona, nós nos sentimos mais seguros. P6 lembrou que as turmas são diferentes e que o bom desenvolvimento de uma atividade depende de outras que a antecederam, portanto não se trata de mera cópia. A professora visitante concorda e diz que isto depende da concepção de ensino de língua que embasa o trabalho do professor. Se a concepção for diferente, o que vai ser “aplicado” passa a ser apenas um apêndice. (13º Encontro, 11/12/04 – síntese elaborada por P4, Anexo II).

Embora não houvesse uma programação prévia (definida no início do processo de formação), e as temáticas tenham surgido, em geral, a partir das práticas relatadas e das leituras socializadas, constatou-se que são conteúdos relevantes, freqüentemente presentes na literatura sobre ensino de Língua Portuguesa e nas propostas curriculares emanadas dos sistemas públicos.

Isto é, o que as professoras consideraram necessário aprender (conhecimentos específicos da área, procedimentos metodológicos) é o que, de certa forma, já vem sendo veiculado nas propostas curriculares para o ensino da língua materna, concebidas a partir do pressuposto de que o conteúdo de língua portuguesa deve ser a linguagem (seus usos), que se concretiza no texto oferecido para a leitura e no que é produzido pelo aluno. São temáticas de que “já ouviram falar”, mas que ainda não dominam e que consideram que podem ser de valia à eficácia de sua prática.

Todas as temáticas discutidas fazem parte dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, distribuídas nas três práticas propostas para o ensino da língua materna: Prática de Leitura, Prática de Produção Textual e Prática de Análise e Reflexão sobre a Linguagem. Assim, os PCNs poderiam ter sido o material de suporte para o estudo de todas as temáticas, exceto Capacidades de Leitura, Coesão e Letramento, que neles são pouco exploradas.

Não terem sido tomados como fonte de consulta pelas professoras foi, de certa forma, conveniente para o desenvolvimento do trabalho no GE, pois levou as professoras a fazerem pesquisa bibliográfica e a terem acesso a outras obras (textos), que têm à disposição em suas escolas e que podem auxiliá-las em seu trabalho. Porém, como os PCNs constituem a manifestação da política pública atual para o ensino de Língua Portuguesa, foram eles que, na maior parte das vezes,

orientaram as minhas intervenções, principalmente no estabelecimento da relação entre o que se discutia e as propostas vigentes.

A relevância das temáticas e os procedimentos adotados para a sua definição e desenvolvimento foram confirmados pelas professoras não apenas em suas manifestações durante os encontros, mas também ao discorrerem sobre as temáticas e dinâmica do GE, nas respostas que deram ao questionário de avaliação (Anexo III), que abaixo transcrevo:

P1: A dinâmica utilizada é ótima, sempre estudamos os conceitos e teorias a partir de nossas dúvidas ou dos relatos das práticas que deram ou não certo. Com as leituras, aprofundamo-nos em temas/conteúdos pertinentes a nosso dia-a-dia na sala de aula, com o intuito de nos aperfeiçoarmos.

Os temas são relevantes, e a forma de defini-los de acordo com nossas dúvidas é muito produtiva.

P2: Outro ponto importante foi discutir nossa prática. Muitas competências profissionais foram construídas por meio dos temas abordados em nossos encontros. Todos atenderam às minhas expectativas.

P3: Sinceramente, gosto muito de participar deste grupo, sinto-me à vontade para falar de mim e do meu trabalho [...]. Todas somos iguais ali, ninguém é melhor do que ninguém. Além disto, as temáticas de nossas discussões são indicadas nos nossos relatos, daí ser eficiente, porque sempre vêm ao encontro de nossas necessidades e expectativas.

P4: Todos os temas são escolhidos em conjunto, portanto são bastante relevantes, e gosto da forma como são apresentados. Têm superado as minhas expectativas.

P5: Todas as discussões realizadas foram de importância tal, que não precisávamos perguntar se era do interesse de todos. Os assuntos surgiram naturalmente dos relatos, das leituras, e as discussões foram realizadas de modo satisfatório.

A transcrição das respostas das professoras mostra um Grupo satisfeito com os procedimentos utilizados na ação formativa, fundamentalmente porque as temáticas estudadas e discutidas, definidas em conjunto, vinham ao encontro de suas necessidades e surgiam de suas dúvidas, de seus relatos e de suas leituras. Esta forma de trazê-las à tona, segundo P1, mostrava-se mais adequada do que um rol de temáticas selecionado previamente: “Esta forma de abordagem atende minhas expectativas de maneira eficiente, mais do que se estabelecêssemos temas

previamente”. (P1 discorrendo sobre a dinâmica do GE e as temáticas estudadas – Anexo III).

Naturalmente, a coordenação do GE com suas intervenções, sem a intenção da prescrição e imposição, teve papel significativo na dinâmica adotada e definição das temáticas, o que será tratado a seguir.

3.3 COORDENAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO: AS INTERVENÇÕES NECESSÁRIAS

Em consonância com a forma de pensar a condução da ação formativa desenvolvida por meio do GE, de que tratei no primeiro capítulo, era importante que as professoras se sentissem à vontade para falar de sua prática, expor dúvidas, dar sugestões e propor mudanças na própria dinâmica dos encontros, o que procurei deixar claro desde o primeiro encontro, em que perceberam que a condução do processo seria compartilhada entre elas e mim. Por isso, na condição de coordenadora do Grupo, procurei assumir menos o papel de professor e mais o de facilitador, de parceiro experiente com quem era possível compartilhar dúvidas e conhecimentos, analisar a prática e refletir sobre ela.

Assumir este papel não me eximiu, porém, de fazer intervenções cuja intenção não era prescrever, mas estimular, questionar, desafiar, organizar e sistematizar os conhecimentos que afluíam no Grupo. Assim, procurava contribuir para a criação de um contexto alternativo de aprendizagem em que o fazer e o pensar das professoras, portanto seus saberes, fossem tomados como ponto de partida para novas compreensões sobre o objeto de ensino e em que pudessem aprender com seus pares que realizam o mesmo trabalho. Foram muitas e de diversificadas naturezas as intervenções: algumas, em razão de sua frequência, tornaram-se comuns, outras ocorreram apenas esporadicamente.

Uma das intervenções frequentes consistiu em resgatar, ao final de cada encontro, em linhas gerais, o que foi nele trabalhado e em estabelecer algumas diretrizes para a continuidade das discussões em encontro(s) posterior(es).

Neste encontro, conforme síntese da Profª Amélia, surgiram algumas idéias, que possivelmente serão retomadas em outros momentos, sobre as quais importa refletir: Reescrita (reconto) como processo de produção; leitura como fonte de idéias / conteúdos e de formas de expressão; gramática contextualizada, entre outras.

Terminamos nosso encontro com a proposta de apresentarmos o produto de nossa leitura sobre o tema em discussão, procurando estabelecer relação com o relato sobre Reescrita e com nossa prática. (2º Encontro, 11/09/04 – síntese elaborada por P6, Anexo II).

Ao final do encontro, lembrou que há um tema para estudo pendente – Coesão e Coerência Textual -, podendo ser abordado no próximo encontro, mas, antes de abordá-lo, P6 dará continuidade a sua apresentação, e P4 tratará do texto que escolheu para estudo. (5º Encontro, 02/10/04, síntese elaborada por P3, Anexo II).

Em função da dinâmica utilizada - falas abertas a todas as participantes, que podiam retomar a fala do outro, complementá-la, questioná-la -, foram comuns situações em que eu buscava sintetizar as considerações sobre uma temática e/ou idéias oriundas dos relatos de prática. Isto é, havia a intenção de sistematizar as idéias geradas, procurando estabelecer a “ponte” entre o que se discutia e as diretrizes emanadas das propostas vigentes para o ensino de Língua Portuguesa.

Ao final dessas considerações sobre leitura [as professoras discutiam o que é necessário para despertar no aluno o gosto pela leitura], a Profª Amélia destacou o quanto é importante (fundamental mesmo) levar livros para a sala de aula, independentemente de haver sala de leitura na escola, deixá-los circular, ler com e para os alunos, a fim de criar uma atmosfera propícia ao encantamento, ao envolvimento, à sedução e à construção de conhecimentos, procedimentos que precisam ser resgatados cotidianamente. O acesso ao livro não pode ficar restrito às aulas na sala de leitura, pois, como coloca P1, o aluno, em geral, só tem atividades nela, uma vez por semana. (5º Encontro, 02/10/04 – síntese elaborada por P3, Anexo II).

A Profª Amélia salientou a importância de percebermos que, quando se cria uma situação de produção em que se procura dar sentido a esta produção [refere-se aos relatos de prática de produção de texto apresentados por P1, P2 e P3], despertam-se, nos alunos, preocupações que só existem porque se desenvolve algo muito diferente do que tradicionalmente é feito. Os alunos de P3 estão preocupados com o que os alunos do ensino médio acharam de sua produção, pois nesse caso não é para o professor que se escreve,

mas para um conjunto de leitores diversificados. Esta foi também preocupação dos alunos de P1 que fizeram rascunho e capricharam na letra; também aconteceu com os alunos de P2 que estiveram preocupados com o assunto de suas cartas. (10º Encontro, 13/11/04 – síntese elaborada por P1, Anexo II).

Nem sempre, porém, aguardou-se a manifestação de todas as professoras para realizar alguma intervenção. Com muita frequência, após uma ou outra fala, fazia uso da palavra para referendar, complementar, exemplificar e, até mesmo, confrontar o que se relatava com posturas mais tradicionais no ensino de Língua Portuguesa.

A Profª Amélia concordou [refere-se à manifestação de concordância em relação à estratégia usada por P3 para ensino do artigo] e acrescentou que este procedimento difere do que normalmente ocorre quando se estuda o artigo. Frequentemente, o estudo parte da definição e classificação; em seguida, o aluno é solicitado a sua identificação em frases ou textos. Mais importante que identificar é usar. No procedimento usado por P3, seu propósito é que o aluno perceba que um ou outro tipo de artigo pode ser usado em função de ser o objeto conhecido ou não, por já ter ou não aparecido no texto. [...] Chamou a atenção para o fato de que não apenas as receitas possibilitam esta reflexão; isto pode ser desencadeado por meio de qualquer texto, e estimulou-nos a fazê-lo. (9º Encontro, 06/11/04 – síntese elaborada por P2, Anexo II).

A Profª Amélia concorda com P6 [relativamente a sua idéia de que o professor de Língua Portuguesa deva conhecer bem gramática], pois promover um trabalho de análise e reflexão sobre a linguagem exige mais do professor do que transmitir o conhecimento gramatical, não apenas em termos de conhecimento específico do conteúdo da disciplina, mas também em gestão da turma, condução da aula etc. (3º Encontro, 18/09/04 – síntese elaborada por P1, Anexo II).

Frequentemente, os relatos de prática e a intenção manifesta de fazer um trabalho diversificado, em consonância com o que se discutia no Grupo, desencadearam algumas sugestões, orientações e manifestação de aprovação (estímulo) ao que fora feito ou pretendia-se fazer.

Quanto ao relato de prática de P4, a Profª Amélia sugeriu que, no desenvolvimento de outro projeto que envolva pesquisa, ao invés de colocar os livros nas mãos dos alunos, recebam orientações para chegar aos livros ou publicações por meios eletrônicos, usando a sala de leitura e/ou o laboratório de informática. (5º Encontro, 02/10/04 – síntese elaborada por P3, Anexo II).

Tal reflexão [refere-se à necessidade de dar tratamento didático ao conteúdo transposto para a sala de aula] foi bem exemplificada por P6 que, ao perceber o problema da repetição excessiva de termos, nas produções de seus alunos, decidiu realizar a Reescrita dos textos, abordando, especificamente, o uso dos artigos e dos pronomes.

A professora Amélia sugeriu à educadora a possibilidade de ampliar os conhecimentos da garotada, trabalhando, também, com sinônimos, hiperônimos e hipônimos. (8º Encontro, 30/10/04 – síntese elaborada por P3, Anexo II).

A Profª Amélia estimulou P6 a dar continuidade a seu trabalho [reescrita] e observou que o aluno só vai aprender a revisar o seu próprio texto se houver alguém que lhe mostre como fazer, a partir de textos ou de trechos de vários textos. [...] retomando a questão da análise e reflexão sobre a linguagem, salientou que o texto “deve ser limpo” de todos os problemas, exceto daqueles que serão objeto de reflexão. No caso das turmas de P6, como são alunos de 6ª série, talvez o indicado seja trabalhar com um número reduzido de problemas. Problemas ortográficos ficam facilmente em evidência, portanto, se o objetivo não é trabalhar ortografia, recomenda-se que todas as palavras estejam grafadas corretamente. Isto evitará a dispersão. (7º Encontro, 23/10/04 – síntese elaborada por P4, Anexo II).

A intervenção ocorreu, ainda, para auxiliar uma professora que desejava realizar uma atividade, mas não tinha o respaldo do Grupo. Como a professora não conseguia convencer as colegas, envolvi-as na Vivência de Situação de Aprendizagem que lhes permitiu perceber a viabilidade da proposta.

P6 manifestou sua intenção de trabalhar a coesão textual a partir dos textos produzidos pelos alunos, o que para o Grupo parecia algo difícil de ser feito, quando os alunos têm outros problemas. A professora Amélia leu alguns parágrafos do texto de um aluno de 6ª série (*“Um dia o menino foi chamado para disputar um campeonato de skate / E ele foi correndo até lá de repente uma coisa muito ruim aconteceu ele caiu do skate.”*), onde há problemas de coesão, [...] Fez, então, ao Grupo algumas perguntas, que o levou a perceber que é possível, “sem dar nome aos bois e boiadeiros”, chamar a atenção para os recursos coesivos. [...] Estimulou P6 a concretizar seu intento, considerando que é possível trabalhar este aspecto com os alunos independentemente da série. (7º Encontro, 23/10/04 – síntese elaborada por P4, Anexo II).

Rara foi a intervenção visando à apresentação previamente elaborada de algum conteúdo (aula expositiva). Apenas uma vez, no sexto encontro, com o objetivo de sintetizar o que vinha sendo discutido sobre produção textual e de

articular as práticas relatadas com os conhecimentos teóricos disponíveis, expus a proposta de prática de produção de texto desenvolvida por Geraldi (2002, p. 59-79).

Intervenções para recomendar a leitura de um texto ocorreram com frequência, mas isto se dava, geralmente, a partir da socialização de leituras feita por uma das professoras ou de comentários surgidos nas discussões. Como as professoras liam diferentes textos sobre a mesma temática, era uma forma de estimular a leitura pelo Grupo de um texto específico com conteúdo para a promoção da reflexão sobre a prática.

Informar, previamente, sobre o conteúdo de um texto, quando dele tinha conhecimento, também, foi procedimento adotado, que serviu de estímulo à leitura. Isto ocorreu, por exemplo, no décimo primeiro encontro, em que discorri, brevemente, sobre o texto *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*, indicado por uma das graduandas. Os comentários sobre o texto, de certa forma, instigavam as professoras à leitura.

A fala sobre as capacidades de leitura [refere-se aos comentários sobre o texto de Rojo] instigou-nos a ler o texto de Roxane Rojo, abrindo para uma continuidade do tema nos próximos encontros. (11º Encontro, 27/11/04 – síntese elaborada por P5, Anexo II).

Em alguns momentos, a intervenção teve o intuito de contribuir para o avanço da compreensão das professoras sobre o ensino de Língua Portuguesa. Quando, por exemplo, foi observado que a Prática de Análise e Reflexão sobre a Linguagem já estava incorporada ao discurso das docentes e ao fazer de algumas delas, considerei oportuno criar uma situação que promovesse a percepção da possibilidade de uso da reescrita também para a sistematização do conhecimento. Isto ocorreu no nono encontro, em que, a partir da Vivência de Situação de Aprendizagem de Ortografia, as professoras constataram a possibilidade de formulação de regras a partir da análise e reflexão.

A Prof^a Amélia continua, dizendo que o nosso trabalho não se reduz a somente aperfeiçoar o texto, mas viabilizar a sistematização de conhecimentos, propondo discussões sobre as possibilidades de regras. Este trabalho é sistemático: localizado o problema, conduzir à reflexão sobre ele, encontrar a solução e, se a solução está sujeita a uma regra, procurar explicitá-la. [...] O que percebemos é que, a cada

relato, surge a possibilidade de ir além. Agora não pensamos apenas em promover a reflexão sobre o uso da linguagem, mas também em levar a sistematizações. (9º Encontro, 06/11/04 – síntese elaborada por P2, Anexo II).

Em várias oportunidades, a intervenção teve por finalidade introduzir algum conceito ou ampliar as informações que se socializavam sobre uma temática em discussão. Foi o que ocorreu no décimo terceiro encontro, logo após as considerações de P6 sobre produção de texto, num momento de discussão sobre o conceito de Letramento. Embora a fala de P6, naquele contexto, parecesse fora de propósito, foi considerada e serviu para tratar de *Produção com Apoio*, uma situação didática para o trabalho com produção textual.

P6 comenta que um exercício interessante de produção de texto consiste em transformar o gênero de um texto, isto é, estuda-se um determinado tema a partir de um tipo de texto específico e, tendo os alunos se apropriado das informações, do conteúdo, propõe-se que escrevam sobre o tema, mas usando um outro tipo de texto, que já tenha sido trabalhado. Voltamos à discussão da produção de texto. A Profª Amélia esclarece que o que P6 propõe é uma produção com apoio, isto é, o aluno não parte do nada para a produção, mas aproveita as idéias a que teve acesso por meio da leitura e com elas produz um texto de tipo diferente, mas que conhece. (13º Encontro, 11/12/04 – síntese elaborada por P4, Anexo II).

Embora as intervenções tenham sido de natureza variada, seu objetivo precípua foi valorizar os saberes docentes e estabelecer a relação entre a prática relatada (discutida, comentada, questionada) e/ou a leitura socializada e o que se tem produzido sobre ensino de Língua Portuguesa. Tiveram, ainda, o propósito de contribuir para o avanço do Grupo no que se refere aos conhecimentos práticos e teóricos, o que, de certa forma, não escapou à percepção das professoras.

Não posso deixar de citar outra conquista, impulsionada por nossa coordenadora: reconhecer a importância do pensamento de estudiosos da língua. Nossas leituras aprofundadas iluminaram nosso trabalho em sala de aula. (P2 discorrendo sobre a atuação do Grupo - Anexo III).

Estou aprendendo... E como estou! Essa aprendizagem vem se dando sem que posturas, procedimentos sejam empurrados goela abaixo, mas a partir de questionamentos, estudos e reflexões sobre as práticas e leituras. (P2 discorrendo sobre seu processo de aprendizagem no GE – Anexo III).

[...] tenho aprendido muito a cada encontro, e isso vem se dando por meio das leituras que tenho realizado e, especialmente, da troca de

experiências nos encontros, mediados por uma coordenadora, que sempre nos alerta, nos abre os olhos e nos leva a ter um olhar ainda mais crítico com relação ao nosso trabalho. (P3 discorrendo sobre seu processo de aprendizagem no GE – Anexo III).

Creio que este grupo me fez ver que estou no caminho certo, com pessoas certas, discussões afins e uma coordenadora que sabe bem o momento de interferir. Aprendo mais aqui sobre meus alunos do que nas discussões de JEI. (P5 discorrendo sobre a atuação do Grupo – Anexo III).

Neste capítulo, que trata da experiência de pôr em prática uma ação formativa em que o fazer e o pensar das professoras são tomados como ponto de partida para discussões, reflexões e estudos, detenho-me, fundamentalmente, nos procedimentos metodológicos, pois foram eles que permitiram que os saberes docentes aflorassem, fossem valorizados, compartilhados e discutidos, consolidando, como coloca Nóvoa (1992, p. 18), “espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

À medida que tratei dos procedimentos metodológicos, das temáticas desenvolvidas e das intervenções da coordenação do GE, procurei mostrar os resultados deste processo de formação, principalmente a possibilidade que cria para os professores aprenderem com seus pares, adquirindo novas compreensões sobre o ensino de Língua Portuguesa. Tais compreensões os auxiliam na análise e reflexão sobre as práticas de ensino (as práticas tradicionais de ensino de língua materna, as práticas dos pares e as próprias práticas) e criam uma perspectiva de mudança em consonância com as propostas vigentes para o ensino de Língua Portuguesa.

No próximo tópico, que fecha este capítulo, pretendo discorrer sobre alguns resultados constatados, valendo-me de material extraído das Sínteses dos Encontros (Anexo II), do Questionário de Avaliação (Anexo III) e das Apreciações dos Encontros (Anexo IV).

3.4 RESULTADOS CONSTATADOS

No Grupo de Estudo, procurei dar ensejo ao exercício dos procedimentos metodológicos (o relato de prática e a socialização de leituras de estudo, principalmente), que se revelaram adequados a um processo de formação que pretendeu tomar como ponto de partida para discussões, reflexões e estudos o pensar e o fazer dos professores, visando a novas compreensões do objeto de ensino como subsídio para uma avaliação crítica da prática com perspectivas de mudança, como se constata pelos resultados alcançados, que apontam para a viabilidade desta ação formativa.

• *Criação de um contexto alternativo de aprendizagem*

Em primeiro lugar, os procedimentos metodológicos postos em prática no Grupo de Estudo possibilitaram a criação de um contexto alternativo de aprendizagem³⁴, em que as professoras tiveram a oportunidade de:

a) Aprender com os pares a partir de suas experiências e/ou de estudos socializados;

a.1) P3, ao discorrer sobre um programa de formação ideal, considerou que deva ser um espaço em que o professor seja valorizado e sua prática possa ser objeto de reflexão, algo que identificava no GE;

[Um programa de formação de professores] Deve trabalhar com a realidade do professor, com aquilo que ele vive em sala de aula (com a prática), dar espaço para que o professor se sinta à vontade para relatar o que faz em sala de aula, de modo que ele e os outros possam refletir sobre seu trabalho, procurando melhorá-lo [...]

Bem, comparando o programa ideal com o nosso grupo de estudos, vi que de certa forma descrevi o nosso grupo. (P3 – Anexo III).

³⁴ Refere-se à dinâmica que possibilita aos professores aprenderem com seus pares, num processo em que são parceiros e atores de sua própria aprendizagem.

a.2) P2, ao tratar de seu processo de aprendizagem no GE, revelou que o mesmo ocorreu por meio de discussões e reflexões sobre as práticas relatadas e as leituras socializadas;

Estou aprendendo [...] Essa aprendizagem vem se dando sem que posturas, procedimentos sejam empurrados goela abaixo, mas a partir de questionamentos, estudos e reflexões sobre as práticas e leituras. (P2 – Anexo III).

a.3) P6, que desejava trabalhar com Teatro, mas não se sentia preparada, percebeu que é possível fazê-lo a partir do que aprendeu com o relato de prática de P4 e com as considerações das colegas;

[P6] Acrescentou que há algum tempo deseja trabalhar com teatro em sua escola, mas não deu início porque sempre achou que tinha que fazer primeiro um curso, saber muito sobre o assunto. Pela apresentação de P4 e pelos comentários desencadeados, começa a mudar de idéia. Não precisa saber tudo. Pode dividir com os alunos a responsabilidade de desenvolver uma atividade. (4º Encontro, 25/09/04 – síntese elaborada por P5, Anexo II).

a.4) P1, na apreciação ao décimo encontro, reconheceu a necessidade de desenvolver atividades significativas com seus alunos, mas admitiu nem sempre conseguir fazê-lo. Constatou, porém, pelos relatos de prática de suas colegas que não é tão difícil criar tais atividades;

Neste encontro, percebi [...] que é necessário que o conteúdo trabalhado [...] seja significativo para o aluno. Em meu dia-a-dia [...], procuro preparar aulas significativas, mas nem sempre isto acontece. Através dos relatos de minhas colegas, pude notar que não é tão difícil [...]. (Anexo IV).

a.5) P3, na apreciação ao décimo encontro, revelou que as práticas relatadas pelas colegas sobre produção textual vinham ao encontro do que tentava fazer há algum tempo. Considerou estar no caminho certo, mas admitiu necessitar de mais preparo;

O encontro, mais uma vez, foi muito bom. A discussão que iniciamos sobre a criação de situações para a produção de texto foi o momento mais empolgante de nossa tarde de sábado, visto que gosto muito do tema, e o grupo compartilhou práticas que vêm ao encontro daquilo que já tento fazer há alguns anos. Acho que estou no caminho certo, só preciso me organizar e me preparar mais e melhor, a fim de

realizar atividades que levem em conta as condições de produção de texto [...]. (Apreciação de P3 ao 10º Encontro – Anexo IV).

a.6) P4, ao discorrer sobre seu processo de aprendizagem no GE, informou que as práticas relatadas pelas colegas mostravam que é possível ensinar de forma diferente;

Às vezes, tenho a sensação de que não sabia nada. A troca de experiências é um estímulo e faz com que acreditemos que é possível mudar nossa prática, pois encontro nas colegas um ancoradouro. E o curso nos repertoria em relação àquilo que fazemos sem nos darmos conta. (P4 – Anexo III).

b) Participar da definição e discussão de temáticas que vinham ao encontro de suas necessidades;

b.1) P1, ao discorrer sobre a definição das temáticas, revelou sua satisfação com o procedimento adotado, pois levava em conta as dúvidas das professoras;

Os temas são relevantes, e a forma de defini-los, de acordo com nossas dúvidas, é muito produtiva. (Anexo III).

b.2) P3, ao discorrer sobre a definição das temáticas, considerou que estas, como surgiam das práticas relatadas, atendiam as necessidades do Grupo;

[...] gosto muito de participar deste grupo, sinto-me à vontade para falar de mim e do meu trabalho [...] Todas somos iguais ali, ninguém é melhor do que ninguém. Além disto, as temáticas de nossas discussões são indicadas nos nossos relatos, daí ser eficiente, porque sempre vêm ao encontro de nossas necessidades e expectativas. (Anexo II).

b.3) P5, em sua síntese do décimo primeiro encontro, registrou que o GE, diferentemente do que ocorre em outros cursos de formação, possibilita discutir uma temática não prevista, desde que interessante ao Grupo;

Embora a temática deste encontro não fosse leitura, a leitura compartilhada realizada por P1 trouxe a oportunidade [...] de tratar de questões sobre leitura e fazer-nos refletir sobre nossa prática. Não apenas refletir, mas trazê-la para o grupo, para discuti-la. Esta dinâmica de nossos encontros faz com que o que realizemos aqui

seja diferente do que normalmente fazemos nos cursos: uma temática pode ser discutida, mesmo que não se tenha pensado nela antes, desde que haja interesse do grupo e estejamos dispostas a falar sobre o que fazemos sem o receio do certo ou errado. (Anexo II).

c) Participar de processos reflexivos em diferentes momentos e níveis;

c.1) P5, discorrendo sobre seu processo de aprendizagem no GE, disse que este se dava mediante a reflexão que era desencadeada pela prática relatada;

[...] o aprendizado se dá a cada encontro, a partir da prática desenvolvida em sala de aula e da reflexão que fazemos sobre esta. Todos os encontros me fizeram pensar sobre coisas em que ainda não havia pensado; creio que isto faça parte do aprendizado. (P5 – Anexo III).

c.2) P2, ao responder alguns questionamentos sobre sua prática de reescrita, revelou que, quando for usar esta estratégia novamente, introduzirá uma mudança, considerando os resultados alcançados em sua primeira experiência;

O Grupo fez muitas perguntas: tempo necessário para a realização do trabalho, participação dos alunos, como a professora vê esta forma de trabalhar a produção do aluno, que é bastante diferente do que tradicionalmente é feito etc. Quanto a esta questão, a professora [P2] esclareceu que é a primeira vez que faz esta atividade, que é realmente trabalhosa, mas muito prazerosa tanto para ela, que percebe maior envolvimento dos alunos, quanto para os alunos, que participam ativamente e são estimulados a pensar. Acrescentou que da próxima vez fará diferente: limitará ainda mais o aspecto a ser analisado; no mesmo dia, não trabalhará com mais de um aspecto; os alunos ficam cansados e começa a haver dispersão. (2º Encontro, 11/09/04 – síntese elaborada por P6, Anexo II).

c.3) P5, após a socialização da leitura do texto *Reescrevendo o texto: a higienização da escrita*, realizada por P3, sentiu-se à vontade para falar de sua prática em relação aos textos produzidos por seus alunos e revelou que começava a perceber a possibilidade de trabalhar de forma diferente;

P5 [...] relatou-nos que, trabalhando como eventual em escola estadual, freqüentemente valorizava os erros dos alunos na correção dos textos. Embora houvesse bons textos do ponto de vista do conteúdo, sua preocupação era com os erros [...] Apresentou o produto do trabalho com produção de texto (confeção de revista / livro), informando que foi uma estratégia adotada para dar sentido ao que o aluno produzia, que o material foi exposto em feira cultural,

mas não houve tempo para trabalhar a Reescrita, no sentido que vem sendo discutido no Grupo. Revela que começa a perceber que o trabalho com a produção de texto possa ser diferente, trazendo benefícios para o aluno, e fica contente ao perceber que está acertando no destino que dá ao texto do aluno. (3º Encontro, 18/09/04 – síntese elaborada por P1, Anexo II).

c. 4) P1, a partir da discussão em torno da necessidade de diversificar os objetivos da prática de leitura, não se restringindo ao modelo tradicionalmente patrocinado pela escola, informou que começava a entender a reação adversa de alguns alunos ao trabalho realizado na Sala de Leitura, que se afasta do tradicional;

P3 disse que fez uma leitura compartilhada numa 6ª série com o poema “Quem tem medo de dizer não”, de Ruth Rocha. No final, percebeu que ficou um ponto de interrogação no ar. Tudo porque nossos alunos estão acostumados à cobrança, a ler para fazer algo.

A Profª Amélia disse que isso faz parte da nossa tradição escolar. Por isso, é normal este comportamento nas primeiras leituras. Isso ocorre porque a escola incute que, quando lemos, tem que ser para respondermos questões, fazermos uma produção [...] P1 comentou que começa a entender a resistência por parte de alguns alunos [...] ao trabalho que se realiza na sala de leitura. [...] Não conseguem perceber a importância das atividades que nela se realizam. Considera que tem que ampliar a discussão com seus alunos sobre o trabalho na sala de leitura, sentindo-se mais preparada agora. (12º Encontro, 04/12/04 – síntese elaborada por P6, Anexo II).

c.5) P3, na apreciação ao décimo primeiro encontro, mostrou-se refletindo sobre os procedimentos tradicionais de leitura, praticados inclusive por ela, que não se prestam ao objetivo de estimular no aluno o gosto pela leitura;

Neste encontro, conversamos [...] sobre leitura e o quanto pode ser maçante (um castigo mesmo), como nas aulas tradicionais, que tivemos enquanto alunos e que acabamos reproduzindo em nossas aulas como professoras: geralmente (e até levadas pelo comodismo) propomos a leitura do texto contido no livro didático, a realização daqueles questionários gigantescos e, finalmente, passamos para os bons e velhos exercícios gramaticais ou para aquelas produções de texto vazias, utilizando o texto lido como pretexto. Se o objetivo for despertar o prazer pela leitura, é necessário usar outras estratégias, como pudemos discutir. (Anexo IV).

d) Perceber a relação dinâmica entre conhecimento teórico e ação prática, em que o primeiro, além de contribuir para explicar a segunda, auxilia nos processos de discussão e reflexão sobre ela;

d.1) P1, ao tratar da dinâmica usada no GE e das temáticas desenvolvidas, vinculou os estudos teóricos a uma problemática concreta: dúvidas do Grupo e/ou relatos de prática;

A dinâmica utilizada é ótima, sempre estudamos os conceitos e teorias a partir de nossas dúvidas ou dos relatos das práticas que deram ou não certo. Com as leituras, aprofundamo-nos em temas/conteúdos pertinentes a nosso dia-a-dia na sala de aula, com o intuito de nos aperfeiçoarmos. (Anexo III).

d.2) P2, ao discorrer sobre a atuação do Grupo, reconheceu a importância dos estudos teóricos como fundamento para sua prática;

Não posso deixar de citar outra conquista [...] reconhecer a importância do pensamento de estudiosos da língua. Nossas leituras aprofundadas iluminaram nosso trabalho em sala de aula. (Anexo III).

d.3) P1, após as discussões sobre seu relato de prática, afirmou que é importante saber que sua prática está fundamentada teoricamente;

P1 colocou para o Grupo que desenvolveu a atividade para ajudar a colega, como parte de suas ações na Sala de Leitura; não sabia que o que fazia tinha nome. Sabe agora pelos comentários e leituras realizadas que está desenvolvendo importantes capacidades de leitura. Completa dizendo que é importante saber que o que faz tem fundamento. (12º Encontro, 04/12/04 – síntese elaborada por P6, Anexo II).

d.4) P6, após socializar a leitura do texto de Possenti, afirmou que o estudo realizado e as discussões de que participava mostravam que sua prática estava equivocada, sendo necessário mudá-la;

[...] em seguida, passou ao texto de Sírío Possenti, que também recomenda para leitura. Considerou interessante a relação que estabelece entre Gramática e exclusão, tendo percebido que o tipo de Gramática que mais tem orientado o ensino de Língua Portuguesa, que designa um conjunto de regras a serem seguidas, é altamente excludente [...] Revelou que o que vem discutindo no Grupo e as leituras realizadas estão levando-a a crer que sua prática

como educadora está equivocada. É necessário mudar. (6º Encontro, 16/10/04 – síntese elaborada por P1, Anexo II).

d.5) P5, em sua síntese do décimo primeiro encontro, tratou da importância de a prática docente estar respaldada na literatura sobre ensino de Língua Portuguesa;

É o que P1 e P3 dizem fazer com os textos, buscando “amarrar” o leitor, sem saber que são atividades de leitura bastante importantes para o desenvolvimento da compreensão. Estes encontros são importantes [...] pois nos fazem perceber que muitas atividades que realizamos têm respaldo na literatura sobre o ensino de Língua Portuguesa e nos dão segurança para continuar a realizar o trabalho e até mesmo melhorá-lo. (11º Encontro, 27/11/04 – síntese elaborada por P5, Anexo II).

d.6) P6, após socializar a leitura do texto de Geraldi, informou que a leitura lhe permitiu entender por que se propõem outras formas de ensinar Português;

[...] Enquanto as teorias de linguagem apontam para um entendimento da linguagem como forma de interação [...] o que se faz, nas aulas de Português, é ensinar a metalinguagem – o ensino de conceitos e regras. Segundo o autor, orientar-se por uma concepção de linguagem como forma de interação, que é o que defende, significa construir um novo conteúdo de ensino, que coloque o aluno em situação de uso da linguagem. Ou melhor, a linguagem passa a ser o conteúdo e o texto, a unidade básica do ensino. Esta leitura, principalmente conhecer as concepções da linguagem, segundo P6, foi importante para entender a razão pela qual se propõem outras formas de ensinar Português e o que estamos discutindo em nossos encontros. (5º Encontro, 02/10/04 – síntese elaborada por P3, Anexo II).

e) Falar sem medo, criticar, dar sugestões, exercitar a autocrítica e autonomia, em razão da construção de um espírito de Grupo, calcado na cooperação e no apoio mútuo;

e.1) P2, ao tratar da atuação do Grupo, discorreu sobre o comprometimento das participantes e sua capacidade de autocrítica;

Percebi comprometimento com os trabalhos pessoais [...] dedicação ao registrar, procurando a maior fidedignidade possível; carinho ao selecionar para o grupo suas leituras, disponibilidade para compartilhar suas experiências, abertura às críticas e sugestões. Notei [...] a coragem em reconhecer as inadequações da prática e o propósito de aperfeiçoá-la. (Anexo III).

e.2) P6, ao tratar da atuação do Grupo, considerou que a colaboração é fator importante para o processo de aprendizagem;

É muito bom fazer parte dele [GE], estou muito satisfeita, principalmente por ser tão diversificado. Sei que temos muito que aprender, mas sei também que, por contarmos com a colaboração de todos, sempre fica mais fácil. (Anexo III).

e.3) P3, discorrendo sobre a atuação do Grupo e a sua dinâmica de trabalho, identificou, nas participantes, comprometimento e espírito crítico na avaliação do próprio trabalho. Revelou, ainda, que se sentia à vontade para falar de sua prática;

[...] é a primeira vez que participo de um grupo de estudos, e este é composto por professoras muito comprometidas e engajadas, percebo que todas têm um objetivo claro: refletir sobre a prática e procurar melhorá-la. E a cada encontro fica evidente o comprometimento das educadoras: em suas falas, nas tarefas que são realizadas e, principalmente, nos momentos de avaliação do próprio trabalho, pois não falta criticidade e honestidade por parte das participantes.

Sinceramente, gosto muito de participar deste grupo, sinto-me à vontade para falar de mim e do meu trabalho (e olha que sou extremamente tímida). Todas somos iguais ali, ninguém é melhor do que ninguém. (Anexo III).

e.4) P1, ao tratar da atuação do Grupo, considerou-o coeso, cooperativo, comprometido com a aprendizagem e preocupado em melhorar o trabalho nele desenvolvido;

Todas as participantes do grupo têm interesse em modificar sua prática, tornando-a significativa para o aluno. A participação do grupo é efetiva, com excelentes contribuições. [...] Desta forma o grupo tornou-se coeso, cooperativo e age em consonância com esse papel.

[...] o grupo está tão comprometido com sua aprendizagem, que é comum trazer sugestões para melhorar os trabalhos: montar pasta com relatos e sínteses, grupo no yahoo, sugestões de leituras etc. (Anexo III).

e.5) P4, percebendo que P6 ainda tinha algumas dúvidas sobre a prática da Reescrita, tranqüilizou-a, informando que os procedimentos ficariam mais claros com a socialização de sua leitura de estudo;

[...] P4, dirigindo-se a P6, comentou que o texto por ela estudado mostra, de forma bem didática, como o professor pode conduzir a reescrita (revisão), focando a organização textual e os aspectos gramaticais. Comprometeu-se a sistematizar sua leitura e apresentar ao Grupo. (3º Encontro, 18/09/04 – síntese elaborada por P1, Anexo II).

e.6) Frente à frustração de P3 e P5 em relação à reação de seus alunos à Leitura Compartilhada, P2 encorajou-as à continuidade da prática, deu-lhes algumas orientações e, em encontro posterior, distribuiu ao Grupo cópias de um texto sobre o assunto.

[...] P2 recomendou que [P3 e P5] continuem fazendo as leituras compartilhadas, tomando especial cuidado ao escolher o texto, sendo necessário pensar quem são os nossos alunos. As crônicas [...] costumam ser um tipo de texto que “amarra” o leitor; sugeriu trabalhar com elas. Lembrou-se da série Para Gostar de Ler, da Ática, que tem textos muito bons. (12º Encontro, 04/12/04 – síntese elaborada por P6, Anexo II).

P2 trouxe mais dois textos para socializar. O primeiro, “Condições a serem garantidas quando o professor lê para o aluno”, [...] é um texto muito interessante e importante para trabalhar a leitura, [...] pois são orientações que visam a despertar o interesse e o prazer pela leitura. O segundo texto, “O caso da secretária”, crônica de Carlos Drummond de Andrade, [...] é muito bom para trabalhar com as capacidades de antecipação e checagem. (13º Encontro, 11/12/04 – síntese elaborada por P4, Anexo II).

f) Decidir pelo aprofundamento do estudo de temáticas já trabalhadas, em função de suas necessidades;

f.1) P6, embora reconhecesse que seus conhecimentos sobre *Projeto* tinham sido ampliados, considerava a necessidade de dar continuidade ao estudo desta temática;

Voltando à temática “projeto” [...] P6 comentou que [...] participou de um curso sobre Meio Ambiente, em que surgiu a proposta de elaborar e desenvolver um Projeto sobre Meio Ambiente [...] mas não encontrou grande receptividade, porém não tinha a mesma compreensão sobre o trabalho com projetos que passou a ter a partir

de nossas discussões. Concorde que este tema deva ser melhor explorado pelo Grupo, pois pode dar mais segurança ao professor neste tipo de trabalho, bem como colocá-lo em condições de convencer os colegas a envolverem-se neste tipo de atividade. (13º Encontro, 11/12/04 – síntese elaborada por P4, Anexo II).

f.2) O Grupo considerou que a temática *Capacidades de Leitura* deveria ter continuidade, visando a seu aprofundamento;

Algumas colegas apresentaram o resultado da atividade com textos das provas do SARESP, em que se buscou analisar as atividades propostas orientando-se pelas capacidades de leitura propostas por Rojo. [...] Ficou evidente que não é possível explorar todas as capacidades de leitura num mesmo tipo de texto, daí, mais uma vez, a importância do trabalho com a diversidade textual.

Combinou-se que esta temática será retomada no próximo encontro pela necessidade de seu aprofundamento. (13º Encontro, 11/12/04 – síntese elaborada por P4, Anexo II).

• *Desenvolvimento de novas compreensões sobre o ensino de Língua Portuguesa*

Os procedimentos metodológicos postos em prática no Grupo de Estudo possibilitaram também que as professoras desenvolvessem novas compreensões sobre o ensino de Língua Portuguesa, de que decorreu:

a) A valorização (interesse em criar) das situações de aprendizagem que têm como objetivo levar o aluno a refletir sobre os usos da linguagem para compreendê-la e utilizá-la de forma eficaz, o que implica tomar o texto como unidade de ensino;

a.1) P6, discorrendo sobre a influência do GE em sua prática, falou da necessidade de mudá-la a partir do momento que compreendeu que o ensino de Língua Portuguesa deve estar calcado nos usos da linguagem;

[...] a partir do momento que descobri que o objeto de ensino é a linguagem (seus usos) e que o ponto de partida é o texto, obrigatoriamente tive que pensar em mudar minha prática. É claro que ainda não fiz as mudanças que deveria fazer, mas já penso em algo diferente para o próximo ano. As primeiras experiências que fiz (e foram bem singelas) já renderam alguns bons resultados. (Anexo III).

De acordo com P6, todas as atividades [refere-se a atividades de Reescrita, realizadas com alunos de 6ª série] foram produtivas.

Comenta que a cada dia aprende sobre as várias possibilidades de trabalho com textos. “É no uso, a partir do texto, que as coisas funcionam”, conclui. (9º Encontro, 06/11/04 – síntese elaborada por P2, Anexo II).

a.2) P2, em resposta à pergunta de P6, explicou que os conteúdos gramaticais também poderiam ser estudados a partir do texto do aluno;

P2 explicou que a gramática pode ser estudada do mesmo jeito, ou seja, a partir do texto do aluno; neste caso, são analisados os problemas de gramática presentes em seu texto. (2º Encontro, 11/09/04 – síntese elaborada por P6, Anexo II).

a.3) P5, em sua apreciação ao nono encontro, destacou as discussões que trataram da necessidade de o aluno pensar sobre a própria escrita;

Tudo que discutimos mostra que é necessário propor atividades que levam o aluno a pensar sobre a própria escrita; [...] Pensar sobre os usos da língua faz com que o educando torne-se crítico da própria escrita, auxiliando-o em suas produções. (Anexo IV).

a.4) P1, na síntese do terceiro encontro, contrapôs o que, tradicionalmente, é feito com o texto do aluno e o que é possível fazer;

Não se pode centrar a correção de textos apenas em aspectos gramaticais, identificando os “erros” e corrigindo-os. É importante que os alunos sejam desafiados pelo professor; discutam, reflitam sobre os problemas, busquem soluções, para que possam ampliar seus conhecimentos sobre a organização textual e questões gramaticais. (3º Encontro, 18/09/04 – síntese elaborada por P1, Anexo II).

a.5) P3, na apreciação ao nono encontro, destacou a possibilidade de sistematização do conhecimento a partir da reflexão sobre os usos da linguagem;

O que mais gostei, neste encontro, foi saber que é possível sistematizar conhecimentos a partir de textos modelares e textos produzidos pelos alunos. Isto é, após a reflexão sobre os usos da linguagem, pode-se desenvolver um trabalho que permita chegar às regras gramaticais. É mais demorado, porém mais envolvente. Assim fazendo, o aluno pode perceber que as regras existem para ajudar a ler e escrever de forma melhor. (Anexo IV).

a.6) P3, discorrendo sobre o trabalho de análise, realizado pelo Grupo, de uma atividade sobre recursos coesivos, registrou que o tratamento que o livro

didático dá à temática é pouco significativo, comparando-se com o que pode ser feito a partir do texto.

[...] observamos que o autor trabalha com conceitos e exemplos, limitando o estudo a dois tipos de coesão (referencial e seqüencial) [...] O que o livro didático oferece fica aquém do que encontramos nos textos, no rápido exercício que fizemos durante a discussão sobre os recursos coesivos. Cada vez mais, percebemos a importância do trabalho com o texto, de criar situações em que os alunos possam refletir sobre os usos da linguagem, o que a atividade proposta no livro didático não possibilita. (8º Encontro, 30/10/04 – síntese elaborada por P3, Anexo II).

b) Maior confiança em si mesma e maior clareza sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa;

b.1) P3, discorrendo sobre a influência do GE em sua prática, revelou que passou a ter mais clareza sobre o que está certo e o que precisa ser melhorado, bem como a introduzir algumas mudanças em seu fazer;

[...] passei a analisar mais a fundo o meu trabalho e já tenho maior clareza e preparo para ver onde estou falhando, o que está certo, o que posso melhorar. [...] tenho colocado algumas atividades em prática e sentido o gostinho de ter meus alunos envolvidos e pensando, já que as atividades são significativas e não vazias ou mecânicas. (Anexo IV).

b.2) P2, na apreciação ao décimo primeiro encontro, registrou que as discussões no Grupo confirmavam a importância de ler para o aluno;

[...] destaco “a leitura compartilhada”. Nossas discussões e minha prática têm mostrado [...] a importância de ler para os alunos, aproximando-os do mundo letrado. [...] Observo que a qualidade das produções de meus alunos tem melhorado progressivamente. Novamente, a prática da leitura compartilhada, além de ser prazerosa, tem sua importância no desenvolvimento da capacidade de produzir. Os alunos adquirem repertório de idéias e formas de expressão [...] (Anexo IV).

b.3) P1, na apreciação ao décimo primeiro encontro, destacou sua importância, pois nele encontrara fundamentação para sua prática, o que lhe deu mais segurança;

Este encontro foi importante para mim, porque fundamentou teoricamente o que venho praticando em sala de aula [...] sei que

minha prática tem um nome [...] e é importante, pois auxilia na compreensão do texto. Agora vou me organizar para que esta prática não seja esporádica [...] Após esta elucidação, farei esse tipo de trabalho com mais segurança. (Anexo IV).

b.4) P2, na apreciação ao décimo encontro, informou que o que fora discutido ratificava o que pensava e fazia em termos de prática de produção de texto. Sentiu-se segura em relação a sua prática.

Confirmei minhas hipóteses sobre dar significado ao trabalho de nossos alunos. Daí a necessidade de criar situações autênticas para produzir e revisar textos. Quando há objetivos em jogo e um interlocutor real, o interesse do aluno para produzir é maior. (Anexo IV).

c) A ampliação dos critérios de análise da prática (atividades). Promover ou não a reflexão pelo aluno passou a ser um dos critérios de análise adotado pelo Grupo;

c.1) P2, em sua síntese do nono encontro, registrou o Grupo em atividade de análise da prática relatada por P6, orientando-se pelo critério da promoção da reflexão;

Em relação a essas atividades [prática relatada por P6], discutiu-se se, efetivamente, possibilitariam a reflexão sobre o uso da linguagem, mais especificamente sobre o uso do artigo. Depois de ouvir muitas opiniões [...] concluiu-se que era um exercício interessante em que os alunos eram solicitados a mostrar o que sabiam sobre artigo, [...] mas não para promover a reflexão sobre o uso do artigo. (9º Encontro, 06/11/04 – síntese elaborada por P2, Anexo II).

c.2) P3, em sua síntese do oitavo encontro, registrou a avaliação que o Grupo fez da atividade sobre recursos coesivos, orientando-se pelo critério da promoção da reflexão.

[...] observamos que o autor trabalha com conceitos e exemplos [...] O que o livro didático oferece fica aquém do que encontramos nos textos, [...] Cada vez mais, percebemos a importância do trabalho com o texto, de criar situações em que os alunos possam refletir sobre os usos da linguagem, o que a atividade proposta no livro didático não possibilita. (8º Encontro, 30/10/04 – síntese elaborada por P3, Anexo II).

d) A avaliação crítica das práticas para mantê-las, aperfeiçoá-las ou colocar-se em movimento para a mudança (perspectiva de mudança), identificando outras possibilidades de ensinar Língua Portuguesa;

d.1) P2, ao tratar do papel do GE, considerou que sua principal contribuição foi despertar uma atitude crítica em relação às práticas tradicionais de ensino de Língua Portuguesa;

Creio que o principal foi possibilitar a análise de nossa prática, levando-nos a assumir uma atitude crítica quanto a posturas tradicionais, ainda arraigadas em nossa rotina. O propósito da mudança e o olhar reflexivo, a fim de afastarmos de práticas que não possibilitam a construção do conhecimento por nossos alunos, foram, aos poucos, assumidos por todas. (Anexo III).

d.2) P1, na apreciação ao décimo encontro, revelou que tem procurado criar situações de aprendizagem significativas, mas nem sempre consegue. Informou que está procurando modificar sua prática;

Neste encontro, percebi [...] que é necessário que o conteúdo trabalhado [...] seja significativo para o aluno. [...] procuro preparar aulas significativas, mas nem sempre isto acontece. Através dos relatos de minhas colegas, pude notar que não é tão difícil assim preparar aulas significativas. A cada encontro, estou aprendendo e procurando modificar minha prática. (Anexo IV).

d.3) P1, em sua síntese do terceiro encontro, mostrou P3 avaliando criticamente a postura tradicional em relação à produção do aluno e apresentando algumas sugestões para um fazer diferente;

Durante sua exposição, P3, relacionando o texto lido com a apresentação do relato de prática de P2, mostra que o que P2 faz é, geralmente, o que é desvalorizado numa postura tradicional, que mais freqüentemente consiste em assinalar (às vezes corrigir mesmo) os problemas de ordem gramatical [...] e deixar por conta do aluno o “passar a limpo”. Chamou a atenção para a importância de um estudo gramatical que contribua para a melhoria da produção do aluno, a gramática contextualizada [...] Na Reescrita do texto do aluno, se for possível melhorá-lo trazendo os conhecimentos gramaticais, o professor deve fazê-lo, assim o aluno vê sentido em aprender gramática. Também, destacou a importância de o texto do aluno circular fora da sala de aula, para que encontre sentido / significado em sua produção. O destinatário do texto do aluno não deve ser apenas o professor que corrige e dá nota; outros devem ser os leitores.

Acrescentou que, para o professor assumir uma atitude diferente em relação ao texto do aluno, será necessário controlar sua ansiedade, pois, em geral, quer corrigir tudo, para que o texto fique perfeito. (3º Encontro, 18/09/04 – síntese elaborada por P1, Anexo II).

d.4) P3, ao tratar da atuação do Grupo, discorreu sobre a avaliação crítica das professoras em relação à própria prática;

E a cada encontro fica evidente o comprometimento das educadoras: em suas falas, nas tarefas que são realizadas e, principalmente, nos momentos de avaliação do próprio trabalho, pois não falta criticidade e honestidade por parte das participantes. (Anexo III).

d.5) P2, na apreciação ao décimo terceiro encontro, reconheceu a importância do trabalho interdisciplinar e a possibilidade de realizá-lo, bem como registrou sua falha nesta prática;

Este encontro fez-me pensar que a atividade só é significativa quando faz sentido para o aluno. Cabe a mim, educadora, direcionar meu trabalho buscando essa motivação. Percebi a importância de estabelecer relações entre as disciplinas e que é possível fazê-lo. Confesso que tenho falhado neste aspecto. (Anexo IV).

d.6) P3, em sua síntese do oitavo encontro, registrou a crítica que P6 fez ao tratamento didático dado às conjunções, bem como sua sugestão;

Ao retornarmos à discussão dos recursos coesivos, P6 [...] comentou o quanto é enfadonho ensinar as conjunções da maneira tradicional – “decoreba” das definições e tipos [...] e que deve ser bem mais proveitoso estudá-las dentro de um contexto, vê-las em funcionamento, perceber os efeitos de sentido criados por elas. (8º Encontro, 30/10/04 – síntese elaborada por P3, Anexo II).

d.7) P2, em sua síntese do nono encontro, registrou a avaliação crítica que P6 fez à própria prática e a sua perspectiva de mudança.

A professora [P6] ainda relatou que, em outros tempos, teria uma prática diferente em relação à análise do texto do aluno: apontaria os erros e faria as correções; o aluno passaria a limpo. Agora, enxerga novas possibilidades quanto à análise e avaliação. É mais trabalhoso e demorado, mas os resultados são bem melhores. P6 diz que está aprendendo, buscando uma nova atitude com os educandos, está vislumbrando outras possibilidades para sua prática. (9º Encontro, 06/11/04 – síntese elaborada por P2, Anexo II).

e) A consciência da necessidade de romper com posturas cristalizadas e introduzir novos procedimentos, que são mais trabalhosos, mas trazem satisfação ao professor e ao aluno;

e.1) P2, na apreciação ao nono encontro, posicionou-se contrariamente aos exercícios repetitivos, considerou que a prática da reescrita pode ser uma alternativa e reconheceu que é mais trabalhosa, mas compensa, pois possibilita ao aluno refletir sobre os usos da linguagem;

Nosso último encontro mostrou-me que precisamos criar oportunidades para refletir, com nossos alunos, acerca de suas dificuldades. Percebi que a Reescrita conduz ao abandono de exercícios repetitivos, de mera fixação. [...] faz-se necessário apostar em atividades diferenciadas.

Os problemas de escrita dos alunos são os nossos objetos de estudo. O educador tem que ser capaz de identificar e caracterizar os problemas, estabelecer prioridades e conduzir os alunos a pensar sobre eles e encontrar soluções. Deve [...] acreditar na capacidade do aluno, reconhecendo e valorizando seus saberes. Este é um trabalho exaustivo para o professor, mas compensa, pois leva o aluno a pensar e descobrir. (Anexo IV).

e.2) P3, na apreciação ao nono encontro, revelou que vinha refletindo sobre sua prática e procurando criar situações de aprendizagem que levassem o aluno a pensar. Reconheceu que as mudanças não são fáceis, mas que estava aprendendo junto com seus alunos, o que considerava prazeroso;

Tenho refletido mais sobre minha prática e procurado preparar aulas mais significativas, nas quais os alunos pensam, procuram soluções para os problemas levantados e vêem que têm muitos conhecimentos.

As mudanças não são fáceis, contudo estamos aprendendo (professora e alunos) e isso é muito prazeroso. (Anexo IV).

e.3) P1, em sua síntese do terceiro encontro, registrou a conclusão do grupo sobre a prática de reescrita: exige mais do professor, comparativamente ao procedimento tradicional, mas é gratificante.

O grupo concluiu [após socialização da leitura por P3 em que estabeleceu relação entre o conteúdo do texto e o relato de prática de P2] que não é fácil trabalhar com Reescrita [...]; mais fácil é

colocar “ponto” na lousa e dar exercício de fixação, mas é gratificante observar o empenho do aluno tentando identificar o problema e buscando solução para ele, como nos relatou P2. (3º Encontro, 18/09/04 – síntese elaborada por P1, Anexo II).

Os resultados alcançados por esta ação formativa revelam que os procedimentos metodológicos postos em prática no GE mostraram-se adequados a uma proposta de formação continuada de professores que, rompendo com o modelo convencional, deu voz às professoras cujo fazer e pensar foram tomados como ponto de partida para discussões, reflexões e estudos. Dessa forma, as professoras tornaram-se co-responsáveis pela condução do processo, que culminou na construção de uma nova compreensão acerca do objeto de ensino, de que decorreu a possibilidade de ensinar de forma diferente, cuja consequência foi a avaliação crítica da prática (práticas tradicionais e a própria prática) com perspectiva de mudança.

Além disso, à medida que constatava que os procedimentos metodológicos adotados se mostravam adequados a que se desse a aprendizagem entre pares, fazendo com que as professoras assumissem, ao mesmo tempo, o papel de formando e formador, fui adquirindo a convicção da possibilidade de desenvolvimento de uma ação formativa, como a que se exercitou por meio do Grupo de Estudo, na unidade escolar, contando com seus próprios recursos. Afinal, a maior parte dos textos selecionados para estudo e socialização faziam parte do acervo do professor, disponível nas Salas de Leitura, e as práticas relatadas foram aquelas que as professoras desenvolviam em suas escolas, sendo, por certo, influenciadas por sua cultura, possibilidade reconhecida por Imbernón (2001, p. 16), ao afirmar que “a aquisição do conhecimento por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição escolar em que esta é exercida”. Esta pode ser uma das razões pelas quais Imbernón (2001) defenda que a formação do professor ocorra no lugar de trabalho, na própria instituição educacional.

As professoras também vislumbraram a possibilidade de realização de uma ação formativa como a desenvolvida pelo GE em suas escolas, como se constata pela resposta a este questionamento (Anexo III):

P1: Sim, no horário de trabalho coletivo (JEI). Contudo, para que haja participação de todos os integrantes da JEI, o Coordenador Pedagógico tem que envolver o grupo.

P2: Acho que esse é o sonho de todos os educadores que apostam em um trabalho novo [...] Mas não é fácil... Temos o espaço, mas não o valorizamos. Poucas escolas aproveitam os horários de trabalho coletivo para estudo, reflexão ou troca. Acredito que é possível. Para tanto, faz-se necessária muita disposição para trabalhar, coragem para enfrentar possíveis críticas e ações concretas para motivar.

P3: Acredito que seja possível se realmente houver o compromisso com o grupo e as pessoas se sentirem à vontade para falar sobre seu trabalho com sinceridade. Percebo, infelizmente, que alguns colegas têm medo de expor seus problemas em sala de aula, afinal, é mais fácil usar a máscara da perfeição e trabalhar sozinho.

P4: É possível, no horário de JEI, desde que se conte com uma coordenadora, que se responsabilize pela organização, e haja interesse por parte dos professores.

P5: Somente começar, pois creio que todos estão esperando por algo assim, que nos preencha de verdade.

P6: Creio que seja possível, desde que se tenha interesse, paciência e persistência naquilo que desejamos.

Em suas respostas, as professoras mostraram que acreditam ser possível a realização de um trabalho desta natureza em suas escolas, identificando (três delas) o horário de JEI³⁵ como espaço adequado para a formação.

Ao tratarem das condições necessárias, as professoras enfatizaram a adesão de seus pares, traduzida em expressões como: compromisso com o grupo, participação, disposição para o trabalho, coragem para enfrentar críticas, falar à vontade e com sinceridade sobre seu trabalho etc. Ou seja, é necessário que os professores assumam as responsabilidades que lhes cabem numa ação formativa em que são co-responsáveis pela sua condução e estejam dispostos a desvelar seu fazer e pensar para discussões e reflexões, que podem culminar em sugestões ou até mesmo críticas construtivas.

³⁵ Referem-se às 11(onze) horas-aula de trabalho coletivo, parte das quais são usadas no desenvolvimento de projeto da escola.

Uma coordenação também é necessária (três professoras a mencionam), cabendo-lhe envolver e motivar os professores, bem como organizar as ações necessárias ao processo de formação. Não atribuem a esta coordenação qualquer característica especial (P4, por exemplo, fala da necessidade de contar com *uma* coordenadora), podendo, pois, ser um dos professores ou o coordenador pedagógico. Isto pode ser um indício de que estas professoras tenham constatado a possibilidade de aprender com seus pares, tomando como ponto de partida seus saberes.

Indo além, considero que não só é possível, mas desejável que uma ação formativa desta natureza ocorra no local de trabalho, pois nele, em geral, há espaço e tempo para isto (horário de trabalho coletivo), cria-se uma possibilidade real de ruptura com o tradicional isolamento da atividade docente na escola, com vistas ao desenvolvimento de um trabalho coletivo voltado não só para o aperfeiçoamento da prática docente, mas também para a busca de solução para as situações problemáticas e dificuldades enfrentadas pela escola.

Considerações Finais

No início deste trabalho, apoiando-me principalmente em minha experiência como professora e coordenadora pedagógica do SME-SP, que me possibilitou conhecer as propostas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa, tratei da dificuldade de implantar e implementar inovações curriculares, quando as mudanças que se esperam dos professores implicam revisões conceituais do objeto de ensino e aprendizagem e da própria prática docente, pois neste caso importa conhecer o fazer e o pensar dos profissionais, tomando-os como ponto de partida para a (re)construção dos conhecimentos, o que, salvo raras exceções, não ocorre nos processos convencionais de formação continuada, ainda que haja muitos estudiosos que defendam que a ação formativa precisa centrar-se nas necessidades e experiências dos docentes, o que significa resgatar a prática como espaço de formação.

Problematizada a formação continuada de professores, que, mais freqüentemente, é concebida como ensino ministrado por professor a professores, visando à transmissão de conteúdos e técnicas previamente definidos a partir de uma visão geral das necessidades dos docentes, coloquei como questão central desta pesquisa investigar *como organizar e conduzir um processo de formação continuada que, rompendo com o modelo convencional, possa contribuir tanto para o avanço do conhecimento na área, quanto para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.*

Compartilhando das idéias de estudiosos (CRÓ, 1998; ESTRELA, 2002, 2003; GARCIA, 1992, 1999; IMBERNÓN, 2001; NÓVOA, 1992, 1995, 2000; PÉREZ GÓMEZ, 1992, 1998; PERRENOUD, 2000, 2002; SACRISTÁN, 1995; SCHÖN, 1992, 2000; TARDIF, 2002; TARDIF, LESSARD e GAUTHIER, 2000; TORRES, 1998, 1999; entre outros) que defendem um lugar privilegiado para a prática nas

ações formativas, e considerando a possibilidade de a formação continuada ocorrer por meio de um processo conduzido de forma flexível, em que o fazer e o pensar dos professores, bem como suas necessidades, sejam tomados como ponto de partida para discussões, estudos e reflexões, reuni um grupo de professoras e juntas desenvolvemos uma ação formativa, que denominamos de Grupo de Estudo - GE, que foi, ao mesmo tempo, espaço de formação e recurso metodológico da pesquisa.

No GE, foram colocados em prática, fundamentalmente, dois procedimentos metodológicos que, em função de suas características, revelaram-se adequados a uma ação formativa que visava a possibilitar ao professor:

- compartilhar seu fazer e pensar;
- refletir sobre suas experiências e as de seus pares;
- questionar posturas e/ou práticas cristalizadas;
- adquirir novas compreensões sobre o objeto de ensino;
- aprender com seus pares e contribuir para sua aprendizagem;
- envolver-se mais com sua própria formação;
- adquirir autonomia (saber do que precisa, onde procurar, o que privilegiar).

O que foi alcançado, considerando-se, conforme exposto no terceiro capítulo, os resultados produzidos: a criação de um contexto alternativo de aprendizagem e a oportunidade de o professor desenvolver novas compreensões sobre o objeto de ensino (o que, como e para que ensinar). Ao primeiro refiro-me como contexto alternativo de aprendizagem, pois a dinâmica adotada no Grupo de Estudo possibilitou ao professor engajar-se num processo de aprendizagem em que, diferentemente do que ocorre em situações convencionais de formação, teve a oportunidade de:

- aprender com os pares a partir de suas experiência e/ou de estudos socializados;
- participar da definição e discussão de temáticas que vinham ao encontro de suas necessidades;
- decidir pelo aprofundamento do estudo de temáticas já trabalhadas, em função de suas necessidades;

- participar de processos reflexivos em diferentes momentos e níveis;
- perceber a relação dinâmica entre conhecimento teórico e ação prática, em que o primeiro, além de contribuir para explicar a segunda, auxilia nos processos de discussão e reflexão sobre ela;
- falar sem medo, criticar, dar sugestões, exercitar a autocrítica e autonomia, em razão da construção de um espírito de grupo, calcado na cooperação e no apoio mútuo.

Naturalmente, só foi possível a criação deste contexto alternativo de aprendizagem, em que cada professora assumiu o papel de formadora e formanda, porque as discussões, reflexões e estudos partiram do que fazem e pensam as docentes, bem como de suas necessidades, permitindo que seus saberes fossem reconhecidos e compartilhados. Foi o que expressou P1 ao discorrer sobre a dinâmica adotada no GE:

A dinâmica utilizada é ótima, sempre estudamos os conceitos e teorias a partir de nossas dúvidas ou dos relatos das práticas que deram ou não certo. Com as leituras, aprofundamo-nos em temas/conteúdos pertinentes a nosso dia-a-dia na sala de aula, com o intuito de nos aperfeiçoarmos. (Anexo III).

Foram estes saberes que serviram de ancoragem para a aquisição de conhecimentos, permitindo às professoras o desenvolvimento de novas compreensões sobre o objeto de ensino, de que decorreu:

- a valorização das situações de aprendizagem que têm como objetivo levar o aluno a refletir sobre os usos da linguagem para compreendê-la e utilizá-la de forma eficaz, o que implica tomar o texto como unidade de ensino;
- maior confiança em si mesma e maior clareza sobre sua prática;
- a ampliação dos critérios de análise da prática (atividades); promover ou não a reflexão pelo aluno incorporou-se aos critérios;
- a avaliação crítica das práticas para mantê-las, aperfeiçoá-las ou colocar-se em movimento para a mudança (perspectiva de mudança), identificando formas alternativas de ensinar;
- a consciência da necessidade de romper com posturas cristalizadas e introduzir novos procedimentos.

Desenvolver novas compreensões sobre o objeto de ensino constitui importante resultado da ação formativa desenvolvida por meio do GE, pois são elas que fornecem subsídios para a avaliação crítica das práticas (as próprias, as dos

pares, as patrocinadas pelo livro didático) e criam perspectivas de mudança, como tão claramente expressou P6 ao manifestar-se sobre a influência da ação formativa em sua prática: “[...] a partir do momento que descobri que o objeto de ensino é a linguagem (seus usos) e que o ponto de partida é o texto, obrigatoriamente tive que pensar em mudar minha prática”. (Anexo III).

No entanto, não se tem a pretensão de achar que, em quatorze encontros de três horas, as professoras tenham introduzido mudanças significativas em seu fazer em sala de aula, pois, segundo Thurler (2001, p. 193):

[...] a mudança leva tempo e só se realiza por etapas, conforme as quais os profissionais criam vínculos entre seus saberes de experiência e as novas idéias, desenvolvem as competências necessárias e transformam suas práticas no sentido dos paradigmas propostos.

Porém, em diferentes momentos, ao longo da ação formativa, seja pelas leituras de estudo socializadas, seja pelas discussões e reflexões sobre as práticas relatadas, as professoras sentiram-se suficientemente fundamentadas para questionar a prática tradicional de ensino de Língua Portuguesa, que P4 resumiu assim:

[...] o trabalho tradicional é colocar o ponto na lousa, ler para o aluno e reforçar o que está escrito; ela trabalhava dessa forma, mas está mudando. (10º Encontro, 27/11/04 – síntese elaborada por P1).

As professoras não só questionaram posturas e/ou práticas cristalizadas, mas também, a partir dos saberes (re)construídos, identificaram formas alternativas de ensinar, mais condizentes com o que buscavam as professoras: o maior envolvimento dos alunos em sua aprendizagem. O que, gradativamente, perceberam ser possível mediante situações de aprendizagem que têm por objetivo promover a reflexão (analisar, levantar hipóteses de solução, optar pela solução mais adequada etc.), rompendo com uma concepção receptiva e contemplativa do papel do aluno. Isto pode ser constatado na fala de P3 ao discorrer sobre a influência do GE na sua prática:

[...] passei a analisar mais a fundo o meu trabalho e já tenho maior clareza e preparo para ver onde estou falhando, o que está certo, o que posso melhorar. Depois, porque, mesmo que seja por meio de

encaixes, tenho colocado algumas atividades em prática e sentido o gostinho de ter meus alunos envolvidos e pensando, já que as atividades são significativas e não vazias ou mecânicas. (P3 - Anexo III, grifo meu).

O objetivo de desenvolver novas compreensões sobre o objeto de ensino de forma que permitam ao professor empreender avaliação crítica da prática docente com perspectiva de mudança, por certo, foi alcançado sem que “alguém de fora” dissesse às docentes o que e como ensinar. Foram as próprias professoras que, colocando em discussão as leituras realizadas e suas práticas, desencadearam o processo de reflexão sobre o fazer docente, a crítica às práticas tradicionais e a identificação de alternativas metodológicas. Isto é, a dinâmica utilizada no GE possibilita a (re)construção dos saberes docentes em interação com os pares que realizam o mesmo trabalho, como bem coloca P2:

Essa aprendizagem vem se dando sem que posturas, procedimentos sejam empurrados goela abaixo, mas a partir de questionamentos, estudos e reflexões sobre as práticas e leituras. (P2 - Anexo III).

Ainda, partir do fazer docente implica abrir mão de temáticas previamente planejadas, devendo o programa ser construído gradativamente em função das questões postas pela prática e das necessidades manifestadas pelos professores, o que demanda um trabalho intenso da coordenação do GE entre os encontros, visando a sua própria preparação, e durante seu desenvolvimento, compartilhando a condução da ação formativa, de forma a:

- assumir o papel de parceiro mais experiente com quem é possível compartilhar, analisar e discutir as práticas relatadas e as leituras socializadas;
- estimular os processos de análise e estudo, bem como neles intervir, visando a auxiliar o professor no exercício e desenvolvimento da capacidade de avaliar criticamente a prática;
- organizar e sistematizar os conhecimentos que afloram no Grupo;
- auxiliar na definição das temáticas e no estabelecimento de diretrizes para a continuidade do trabalho em encontros subsequentes;
- articular o que é objeto de discussão no Grupo com o discurso teórico, de maneira que este auxilie na compreensão das situações concretas vivenciadas pelo docente em sala de aula / escola;
- confrontar a prática relatada e/ou leitura socializa com posturas cristalizadas na prática, que já não se revelam adequadas às novas compreensões sobre o

objeto de ensino, emanadas da literatura na área ou das propostas curriculares vigentes;

- valorizar os saberes docentes como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, visando à aprendizagem significativa;
- gerir a complexidade e diversidade das ações desencadeadas no Grupo, avaliando o que ocorre para tomar decisões adequadas e encontrar estratégias, que, garantindo a autonomia do Grupo, concorram para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Sem menosprezar a adesão das professoras à ação formativa, sem qual dificilmente se alcançariam os resultados constatados, contribuíram, significativamente, para que o saber docente fosse reconhecido, valorizado e tomado como ponto de partida para novas aprendizagens, os procedimentos metodológicos adotados no GE.

O relato de prática foi o procedimento que mais mobilizou as professoras, estando presente em todos os encontros, tendo sido previamente planejado ou não. Pelo que se pôde apreender do exercício do relato de prática no GE - em que importava que as professoras não apenas descrevessem o seu fazer, mas também procurassem explicitar a razão da atividade, os objetivos que tinham em mente ao propô-la e como estes se articulam com os objetivos mais amplos de ensino e aprendizagem, bem como o que se esperava do aluno e se os resultados alcançados se mostravam satisfatórios -, trata-se de um procedimento metodológico, em que se identificam aspectos positivos que o tornam recomendável a processos de formação que buscam romper com o modelo convencional:

- possibilita acesso às representações e conhecimentos dos participantes, que servem de ancoragem para a (re)construção dos saberes docentes;
- permite uma releitura do trabalho de quem faz o relato mediante as considerações e questionamentos de seus pares;
- possibilita acesso ao fazer e pensar de vários professores, pois a prática relatada dialoga com outras por meio de conexões que se estabelecem, dando origem a outros relatos;
- cria condições para o diálogo reflexivo consigo mesmo (avaliação crítica de seu fazer) e com o outro (o que o outro faz e pensa sobre a questão), de que pode decorrer o surgimento de alternativas metodológicas;
- permite o enriquecimento pela teoria quando a prática é discutida, analisada, confrontada e avaliada; a teoria vincula-se a uma situação concreta, evitando-se a dispersão com temas alheios às necessidades dos professores;

- fornece material para a reflexão sobre a prática e abre caminho para uma nova compreensão do objeto de ensino;
- permite descobrir o que existe por trás da prática, orientando-a, para, no dizer de Imbernón (2001, p. 59), “ordená-la, fundamentá-la, revisá-la, se for preciso”;
- possibilita o surgimento de novas temáticas para estudo e discussão;
- mostra que é possível fazer, pois já foi feito pelo colega, que vivencia, praticamente, as mesmas condições de trabalho;
- permite que a prática seja resgatada como espaço de formação;
- contribui para a criação de um contexto alternativo de aprendizagem, em que é possível aprender com os pares.

Não só o relato de prática possibilita a reflexão sobre a prática e novas compreensões acerca do objeto de ensino, como também a socialização de leituras de estudo, que é outro procedimento metodológico valioso relativamente a este objetivo da formação.

Como não foi dito às professoras o que deveriam ler, mas cabia-lhes realizar a pesquisa bibliográfica e escolher, para socializar no Grupo, o texto que, segundo sua análise, traria mais contribuição para a discussão da temática em estudo, criou-se a oportunidade do exercício da autonomia (independe de outros para encontrar, na literatura, textos que possam subsidiar seus estudos e reflexões), um dos elementos norteadores da ação formativa desenvolvida no GE.

Isto ficou mais evidente a partir do momento em que as professoras, espontaneamente, passaram a levar aos encontros textos que tinham alguma relação com o que se discutia e que poderiam contribuir para a ampliação dos conhecimentos em construção. Ainda, o exercício de questionar o texto lido (que contribuição traz para a análise e reflexão sobre a prática?) possibilitou às professoras a identificação de uma relação mais dinâmica entre teoria e prática, à medida que percebiam que aquela poderia contribuir para uma melhor compreensão desta, para mantê-la ou colocar-se em movimento para a mudança.

Em síntese, a socialização de leituras de estudo é um procedimento metodológico, que, assim como o relato de prática, revela afinidade com uma proposta de formação continuada em que os professores não são meros

beneficiários, mas sujeitos de sua formação. Sua aplicação no GE permitiu identificar-lhe algumas características que validam sua utilização, tais como:

- permite o diálogo reflexivo com o outro: autores que, mediante seus estudos e pesquisas, contribuem para o avanço do conhecimento na área, apontando para a possibilidade de formas diferentes de ensinar e aprender;
- possibilita o surgimento de relatos de prática, que visam a validar ou refutar as idéias contidas no texto em estudo;
- cria condições para o surgimento de novas temáticas;
- fornece idéias / conteúdos para o respaldo das práticas (fundamenta teoricamente a prática) e para mudanças (mostra que é possível fazer e pensar de forma diferente);
- permite uma relação mais dinâmica entre teoria e prática, em que aquela contribui para explicar esta e fornece elementos para a sua discussão e reflexão;
- pode fornecer elementos que possibilitam a compreensão das razões das inovações curriculares.

Considerando a forma como se deu o relato de prática e a socialização de leituras no Grupo de Estudo, posso afirmar que constituem procedimentos metodológicos que contribuem para que o professor conduza seu processo de aprendizagem em parceria com seus pares, num processo de discussão e reflexão, em que o fazer e o pensar dos professores sejam tomados como ponto de partida para novas compreensões, criando-se, assim, um vínculo entre o que o professor faz e o que é possível (desejável) fazer, levando-se em conta as propostas curriculares vigentes.

Embora, em princípio, se tenha pensado apenas em dois procedimentos metodológicos para pôr em prática a ação formativa desencadeada pelo GE, em seu desenvolvimento, em razão da dinâmica adotada, outros foram colocados em prática e revelaram-se igualmente recomendáveis: vivência (elaboração) de situação de aprendizagem e análise de material didático (atividade).

A aplicação de práticas relatadas não foi algo que se propôs ao Grupo, entretanto algumas professoras, considerando que o que fora feito pela colega vinha ao encontro do que pensavam ser possível realizar, para aperfeiçoar sua prática, deram ensejo a isto e relataram sua experiência, o que ampliou a discussão sobre a

temática em questão e envolveu ainda mais as docentes que originalmente haviam feito o relato, pois sentiram-se responsáveis pelo apoio e pela orientação às colegas.

Parece não haver dúvida de que as professoras vêem a mudança de sua prática como experimentação de novos procedimentos em suas aulas, como bem sintetiza Cró (1998, p. 88), quando afirma que “para o adulto existem duas condições de mudança de prática: são as possibilidades de experimentar e de reflectir sobre esta acção só ou em interacção”. A idéia de mudança pela possibilidade de experimentar fica clara na reprodução da fala da professora visitante, destacada por P4, em sua síntese do 13º Encontro. (Anexo II).

Comparou com o que acontece em nosso Grupo: ficamos entusiasmadas com o Relato de Prática de nossas colegas e nos sentimos encorajados a fazer igual ou parecido, porque nossos colegas mostram que dá resultado. É dessa segurança que o professor precisa. Quando alguém já fez e fala sobre o que funciona, nós nos sentimos mais seguros.

No exercício dos procedimentos metodológicos, constatei ainda a possibilidade de socializar a leitura de estudo de forma diferente daquela pensada inicialmente e praticada. Em razão de P6 ter trazido cópia da unidade do livro didático que tratava de Coesão Textual, e P4, as provas do SARESP, as leituras de estudo sobre *Coesão Textual* e *Capacidades de Leitura* foram também usadas para repertoriar as professoras em sua análise destes materiais (atividades).

Considerando-se o freqüente uso do livro didático pelos professores em geral, um procedimento que poderia ser praticado consistiria em, tendo sido identificada a temática para estudo, proceder à pesquisa bibliográfica, selecionar o texto para leitura e mobilizar os conhecimentos adquiridos para a análise de atividades propostas no livro didático que tratam da questão em estudo. Levando-se em conta a diversidade de livros didáticos em uso pelos professores e dos textos selecionados para estudo, a análise da atividade, por certo, desencadearia um rico processo de discussão e reflexão, culminando em aprendizagem pelos docentes.

Portanto, embora considere que os procedimentos metodológicos previamente pensados para o desenvolvimento da ação formativa por meio do GE

sejam suficientes para que o fazer e o pensar do professor sejam reconhecidos, valorizados e compartilhados, outros podem ser incorporados ao processo.

O que vem sendo exposto, principalmente a partir do terceiro capítulo, que tratou de como se desenvolveu a ação formativa por meio do GE, mostra que é possível organizar e conduzir um processo de formação continuada de professores que, diferentemente dos modelos convencionais:

- possibilita o exercício e desenvolvimento da autonomia compartilhada;
- baseia-se no fazer do professor, recuperando a prática como espaço de formação e reflexão;
- organiza-se, portanto, em torno das necessidades dos professores;
- busca estabelecer uma relação dinâmica entre o discurso teórico e a prática;
- possibilita a criação de um espírito de Grupo calcado na cooperação e no apoio mútuo, em que é possível falar sem medo, criticar, dar sugestões, exercitar a autocrítica e propor mudanças visando a melhorar o processo formativo;
- possibilita ao professor aprender com seus pares, contando com a colaboração da coordenação, que não lhe diz o que fazer, não assumindo, pois, o papel de professor, mas o de parceiro experiente com quem é possível compartilhar seu fazer e pensar.

Embora avalie que a ação formativa desenvolvida por meio do GE seja uma proposta alternativa aos modelos convencionais de formação continuada, com possibilidade de desenvolvimento na unidade escolar, como expressei no capítulo anterior, considero que o desenvolvimento profissional do professor não se esgota numa ação formativa desta natureza.

Na unidade escolar, locus privilegiado para um processo formativo como o desenvolvido por meio do GE, ainda que os professores estejam organizados, comprometidos com o crescimento profissional do Grupo e contando com um acervo bibliográfico para pesquisa e estudo, é possível que, em relação a algumas temáticas e/ou situações problemáticas, haja necessidade de contar com a colaboração de profissionais de outras instâncias (órgãos intermediários e centrais dos sistemas de ensino, universidades etc.), que podem, conhecendo as necessidades do corpo docente, promover outros eventos de formação (cursos,

palestras, oficinas, seminários etc.) mais próximos das necessidades reais dos docentes.

Importa que os professores envolvidos, tendo feito o próprio balanço de seus saberes e constatado a necessidade de aquisição de conhecimentos em nível maior de especificidade e/ou profundidade, não alcançável no processo formativo desenvolvido na escola, possam contar com outras possibilidades de formação. Neste sentido, a ação formativa desenvolvida na escola deve ser assumida por todos, inclusive pela direção que é elemento fundamental no estabelecimento de parcerias com as instâncias do próprio sistema de ensino e com as universidades.

Assim, embora defenda uma ação formativa que se organize em torno do fazer e pensar do professor, bem como de suas necessidades, e em que os docentes assumam, ao mesmo tempo, o papel de formador e formando, aprendendo com sua pares e contribuindo para sua aprendizagem, como procurei mostrar que é possível, no desenvolvimento desta pesquisa, não descarto outras possibilidades de formação, até mesmo porque constatei que as professoras que mais contribuíram para o avanço das discussões no GE foram aquelas que mais tiveram chances de participar de cursos de formação, alguns deles marcadamente caracterizados pela transmissão de conteúdos e técnicas. Porém, considero que, mesmo em processos formativos mais convencionais, seja importante levar em conta as necessidades dos professores, o que implica ouvi-los em algum momento.

Bibliografia

CITADA

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, jul./dez. 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALONSO, Myrtes. Mudança educacional: transformações necessárias na escola e na formação dos educadores. In: FAZENDA, Ivani C. A. et al. **Interdisciplinaridade e novas tecnologias**: formando professores. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.

ANDRÉ, Marli E. D. A. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999.

AZANHA, José M. P. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: SERBINO, Raquel V. et al. **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

BETANCOURT, Arnobio M. **El taller educativo**. Colômbia: Gente Nueva, 1991.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.

BOTERF, Guy Le. Pesquisa Participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRAS, Luiz. **Para onde vai a vida?** As aventuras e desventuras de Joca Boca-Suja, o menor maior mentiroso do mundo. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia do formador: módulo I**. Brasília: MEC/SEF, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Geografia da Educação Brasileira**. Brasília: MEC/INEP, 2001b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 15 maio 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Plena. Parecer CNE/CP Nº 9/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002a. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental**. Brasília: MEC/INEP, 2003a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 26 abr. 2005.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resultados do SAEB 2003: versão preliminar**. Brasília: MEC/INEP, 2004a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 26 abr. 2005.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio**. Brasília: MEC/INEP, 2004b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 26 abr. 2005.

CANDAU, Vera M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, Maria da G. N.; REALI, Aline M. de M. R. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 139-152.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CIFALI, Mireille. Conduta clínica, formação e escrita. In: PERRENOUD, Philippe et al. **Formando professores profissionais**. Tradução Fátima Murad et al. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRÓ, Maria de L. **Formação inicial e contínua de educação de professores: estratégias de intervenção**. Portugal: Porto, 1998.

DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Tradução Graça Cunha et al. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DEMO, Pedro. Pesquisa participante. In: DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir**. Brasília: Líber Livro, 2004.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. Lisboa: Cadernos de Formação, 1988.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. C.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. 2. reimpressão. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

ESTRELA, Maria T. A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papius, 2002.

ESTRELA, Maria T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FÁVERO, Lenor L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GARCIA, Carlos M. A formação do professor: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha et al. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução Isabel Narciso. 2. ed. Portugal: Porto, 1999.

GERALDI, João W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologias Qualitativas em Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HERNECK, Heloísa R.; MIZUKAMI, Maria da G. N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, Maria da G. N.; REALI, Aline M. de M. R. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JESUS, Conceição A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, João W.; CITELLI, Beatriz (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.

KOCH, Ingedore V. **A coesão textual**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LAMY, Maurice. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização? In: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, Menga (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

MASETTO, Marcos T. Composição e dinâmica de um projeto: a articulação das novas tecnologias e da interdisciplinaridade na formação de educadores. In: FAZENDA, Ivani C. A. et al. **Interdisciplinaridade e novas tecnologias**: formando professores. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.

MIZUKAMI, Maria da G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, Maria da G. N.; REALI, Aline M. de M. R. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

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

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Tradução Graça Cunha et al. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.). **Profissão Professor**. Tradução Irene L. Mendes et al. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. Tradução Maria dos A. Caseiro e Manuel F. Ferreira. 2. ed. Portugal: Porto, 2000.

OLIVEIRA, Miguel D.; OLIVEIRA, Rosiska D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Um capítulo metodológico: os estudos de caso. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko (Org.). **Formação e contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira – Thomson Learning, 2002.

PEREIRA, Elisabete M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M. C.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). 2. reimpressão. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha et al. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. A função e formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e Transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto, 1993.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Tradução Irene L. Mendes et al. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Ensinar e Aprender: impulso inicial – Língua Portuguesa**. São Paulo: SEE, 1998.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento. **Avaliação das Propostas do Professor de 1º grau Nível II da RME por Componente Curricular**. São Paulo: SME/DEPLAN, 1983.

SAUL, Ana M. (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Articulação Editora/Escola, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha et al. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIQUEIRA, João H. S. **Processos expressivos da linguagem: o texto**. São Paulo: Selinunte, 1996.

SNOECKX, Mireille. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. **Revista de Educação AEC**, Campinas, n. 101, p. 9-26, 1996.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont (Org.). **Formação dos professores e contextos sociais:** perspectivas internacionais. Tradução Emília L. Seixas. Porto: Rés, 2000.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (Org.). **Além da alfabetização:** a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. Tradução Stela Oliveira. São Paulo: Ática, 1996.

THURLER, Mônica G. **Inovar no interior da escola.** Tradução Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, Rosa M. Tendências da formação docente nos anos 90. **Críticas e Perspectivas.** São Paulo: PUC-SP, 1998.

_____. Nuevo rol docente: qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In FUNDACIÓN SANTILLANA. **Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente.** Documentos en Debate. Madrid, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Tradução Graça Cunha et al. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CONSULTADA

ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6024**: Numeração progressiva das seções de um documento. Rio de Janeiro, 1989.

_____. **NBR 10520**: Informação e documentação – citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6023**: Informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução Estela dos S. Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria J. Alvarez et al. Portugal: Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Plena. Resolução CNE/ CP nº 01/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002b. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 2001**: novas perspectivas. Brasília (DF): MEC/INEP, 2002c. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 26 abr. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Qualidade da educação**: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. Brasília: MEC/INEP, 2003b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 26 abr. 2005.

BRITO, Angela X.; LEONARDOS, Ana C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 7-38, jul. 2001.

BUENO, Belmira O.; CATANI, Denice B.; SOUSA, Cynthia P. (Org.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

CANDAU, Vera M. F. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____; LELIS, Isabel A. A relação teoria e prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. F. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1990.

DAMIS, Olga T. Formação Pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana L. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

DARSIE, Marta M. P.; CARVALHO, Anna M. P. de. O início da formação do professor reflexivo. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 90-108, jul./dez. 1996.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Tradução Irene L. Mendes et al. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. et al. **Interdisciplinaridade e novas tecnologias**: formando professores. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.

FLECHA, Ramón, TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREITAS, Helena C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos professores da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas(SP), ano XX, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GERALDI, Corinta M. C.; MESSIAS, Maria da G.M.; GUERRA, Miriam D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M. C.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). 2. reimpressão. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

HARGREAVES, Andy; EARL; Lorna; RYAN, Jim. **Educação para a mudança**: recriando a escola para adolescentes. Tradução Letícia V. Abreu. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Tradução Maria dos A. Caseiro e Manuel F. Ferreira. 2. ed. Portugal: Porto, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. (Org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

LISITA, Verbena M. S. S.; PEIXOTO, Adão J. (Org.). **Formação de professores**: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜDKE, Menga; André, Marli, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Lizete S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

NORONHA, Olinda M. Pesquisa Participante: repondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução Cláudia Schilling et al. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

_____; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

POZO, Juan I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Educar para viver com os outros: os vínculos culturais e as relações sociais. In: **Educar e conviver na cultura global**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e Transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

SOARES, Amélia M. J. **Inovações conceituais nas propostas pedagógicas de alfabetização: tentativas, impasses e tendências**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 1992.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: Ribeiro, Vera M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 76-87, dez. 1998.

Anexos

Anexo I

Questionário para levantamento do perfil dos professores

Anexo II

Síntese dos Encontros

Anexo III

Questionário de avaliação da ação formativa

Anexo IV

Apreciações dos Encontros