

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM COLABORAÇÃO: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TEACHER EDUCATION IN COLLABORATION: RESSIGNIFICATION POSSIBILITIES OF PEDAGOGICAL PRACTICES

FORMACIÓN DE PROFESORES EN COLABORACIÓN: POSIBILIDADES DE RESIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Elvira Cristina Martins Tassoni¹

<http://orcid.org/0000-0002-8968-3981>

¹ Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo – Brasil. E-mail: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br.

Resumo

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa no campo da formação continuada de professores estruturada em uma perspectiva de colaboração numa parceria entre a universidade e a escola de educação básica. O objetivo é demonstrar que o processo formativo constituído de forma colaborativa tem possibilitado movimentos reflexivos importantes para a tomada de consciência e a promoção de mudanças na prática pedagógica. A formação configurou-se como um grupo de estudo que se reuniu durante dois anos, com adesão voluntária de professores, para discutir as demandas advindas do dia a dia da escola. Por meio de narrativas orais e escritas evidencia-se o movimento reflexivo diante das dúvidas, das dificuldades e dos desafios, que, ao serem socializados e discutidos, ganharam materialidade e potencializaram as mudanças. Os resultados apresentam um deslocamento do foco das discussões, que inicialmente evidenciavam as dificuldades dos alunos, para reflexões em torno do planejamento e elaboração das propostas.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional. Formação de Professores em Serviço. Práticas Formativas Colaborativas. Reflexividade.

Abstract

The article presents results of a research in the field of continuing teacher education, structured in a perspective of collaboration in a partnership between the university and the school of basic education. The objective is to demonstrate that the formative process



constituted in a collaborative way has enabled important reflexive movements for the awareness and the promotion of changes in pedagogical practice. The formative process was set up as a study group that met for two years, with voluntary adherence of teachers, to discuss the demands arising from the day to day school. Through oral and written narratives the reflexive movement is exposed in the face of doubts, difficulties and challenges, which, when socialized and discussed, gained materiality and potentiated the changes. The results present a shift in the focus of the discussions, which initially showed the difficulties of the students, for reflections on the planning and preparation of the proposals.

Keywords: *Professional Development. Teacher Education in Service. Collaborative Training Practices. Reflexivity.*

Resumen

El artículo presenta resultados de una investigación en el campo de la formación continuada de profesores estructurada en una perspectiva de colaboración en una asociación entre la universidad y la escuela de educación básica. El objetivo es demostrar que el proceso formativo constituido de forma colaborativa ha posibilitado movimientos reflexivos importantes para la toma de conciencia y la promoción de cambios en la práctica pedagógica. La formación se configuró como un grupo de estudio que se reunió durante dos años, con adhesión voluntaria de profesores, para discutir las demandas provenientes del día a día de la escuela. Por medio de narrativas orales y escritas se evidencia el movimiento reflexivo ante las dudas, las dificultades y los desafíos, que, al ser socializados y discutidos, ganaron materialidad y potenciaron los cambios. Los resultados presentan un desplazamiento del foco de las discusiones, que inicialmente evidenciaban las dificultades de los alumnos, para reflexiones alrededor de la planificación y elaboración de las propuestas en sí.

Palabras clave: *Desarrollo Profesional. Formación de Profesores en Servicio. Prácticas de Formación Colaborativas. Reflexividad.*

1 Introdução

O cenário educacional mais recente vem evidenciando as dificuldades enfrentadas pela escola na realização de seu trabalho. Os documentos oficiais gerados pelas políticas públicas assumem um discurso visando à qualidade do ensino, mas sem uma precisão conceitual do que se tem entendido por qualidade. Segundo Paro (2007), tal indefinição é preocupante, pois, tendo em vista a importância social da educação escolar para a maioria da população, a qualidade do ensino

depende dos objetivos que se pretendem buscar com a educação; quando estes não estão suficientemente explicitados e justificados, pode acontecer de, em acréscimo à não correspondência entre medidas proclamadas e resultados obtidos, estar-se empenhando na realização dos fins errados ou não inteiramente de acordo com o que se pretende. (PARO, 2007, p. 15.)

Paro (2007) defende uma educação compreendida como atualização histórica do homem que possibilita a apropriação efetiva dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade ao longo do tempo. A escola é o lugar, legitimado socialmente, de produção de conhecimento e, nesse sentido, tem o duplo papel de prover o “saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar o bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos” e, também, de formar o “cidadão tendo em vista a sua contribuição para a sociedade” (PARO, 2007, p. 16).

A escola, no entanto, não tem conseguido efetivar o seu papel nessas duas direções: viabilizar o acesso ao conhecimento e contribuir para uma sociedade mais humana. A pressão sofrida pela escola e seus professores, enfatizando a quantidade de informações e os resultados nas avaliações em larga escala relacionados com uma política de mérito, tem descaracterizado o trabalho pedagógico, obscurecendo a formação ética e a própria compreensão da educação como atualização histórica, o que pressupõe um processo “muito mais rico e mais complexo do que a simples transmissão de informações” (PARO, 2007, p. 21).

Esse contexto, no mínimo polarizado, entre a quantidade de informações, o aumento dos índices nas avaliações e a formação ética, visando ao desenvolvimento de capacidades culturais importantes para uma efetiva participação social, vem impulsionando a formulação de programas de formação de professores em serviço. Observa-se um intenso movimento no campo da formação continuada de professores que assume diferentes formatos: cursos de curta, média ou longa duração, palestras isoladas e o apelo à participação em eventos da área, que cumprem um papel importante, mas que nem sempre favorecem um debate mais aberto que se aproxime das necessidades dos professores e da realidade concreta da sala de aula.

As condições adversas da escola, o pouco investimento no trabalho coletivo no interior da mesma e as inúmeras demandas que invadem o dia a dia da escola e ocupam o lugar da discussão e da reflexão deixam o professor solitário diante da complexa tarefa de ensinar (DINIZ-PEREIRA, 2015).

Na contramão de modelos formativos preconcebidos em que se apresentam os aspectos teóricos considerados fundamentais para depois se discutir e repensar a prática pedagógica, o Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas tem buscado uma

aproximação com a escola, tanto de educação infantil, como de ensino fundamental, estabelecendo parcerias com alguns grupos de professores. Essa aproximação entre a universidade e a escola tem sido realizada por meio da inserção de parte dos pesquisadores do grupo no dia a dia escolar, trabalhando de maneira colaborativa com os professores que manifestavam, voluntariamente, o desejo de participar, tanto realizando reuniões de estudo e discussões a partir de demandas trazidas pelo grupo de professores, como também observando e discutindo as práticas da sala de aula. Algumas dessas experiências formativas são apresentadas em Rocha (2014), Tassoni e Megid (2015) e Silva e Tortella (2016).

Segundo Imbernón (2011), é importante pensar na formação de professores no interior da escola, visando a um processo coletivo e compartilhado. Esse autor afirma que é urgente e necessário

formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2011, p. 15.)

Os desafios que o cotidiano da escola apresenta são inúmeros e, muitas vezes, imprevisíveis. Assim, participar de grupos em que são refletidas as práticas da sala de aula, com aportes teóricos relacionados com as temáticas que o próprio grupo demanda, discutindo anseios, dúvidas e projetos, pode contribuir para o desenvolvimento profissional das professoras envolvidas, dando-lhes suporte e segurança para encaminhar seus trabalhos.

Nessa perspectiva, o processo formativo de professores constitui-se pautado na colaboração, considerando o professor participante ativo, e não um reprodutor de práticas pedagógicas desejáveis. De acordo com Mattos (2011), “colaborar significa trabalhar junto de modo que possibilite o intercâmbio de ajuda mútua. Esta deve ser genuína e não apenas uma ação-ajuda, manifestando-se através dos gestos mutuamente úteis” (MATTOS, 2011, p. 88).

Com base nessas ideias, a pesquisa aqui apresentada teve o objetivo de demonstrar que o processo formativo constituído de forma colaborativa tem possibilitado movimentos reflexivos importantes para a tomada de consciência e a promoção de mudanças na prática pedagógica.

Tem-se por hipótese que a participação em processos colaborativos de estudo e reflexão sobre dilemas e desafios da prática pedagógica, estabelecendo uma parceria colaborativa, pode promover mudanças nas formas de atuação, contribuindo para o processo formativo e para o desenvolvimento profissional de professores.

2 Método

Tudo começou com uma solicitação feita por uma escola municipal de Ensino Fundamental na cidade de Campinas, São Paulo, para a realização de uma formação para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Parecia uma oportunidade interessante para propor um trabalho formativo pautado na colaboração, pois a iniciativa partiu da escola. Além disso, existia uma relação de muita confiança entre a direção da escola e parte de seus professores com a universidade à qual a autora deste artigo está vinculada, pois havia uma parceira construída há algum tempo por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assim, três professoras pesquisadoras da universidade decidiram enfrentar o desafio de construir uma proposta de formação que não seguiria os aspectos formais usuais, como também não iria em direção ao que o município chancelava como curso de formação em serviço.

Mesmo enfrentando muitos obstáculos, foi realizada uma reunião com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola em questão e apresentada a proposta de formação, que, concretamente, envolvia a formação de um grupo de estudo que se reuniria quinzenalmente na própria escola. O trabalho formativo desenvolver-se-ia com base nas demandas que o grupo de professores trouxesse e, por isso, estaria baseado nos seguintes pressupostos: (a) ter como foco principal o cotidiano escolar a partir da socialização de práticas pedagógicas realizadas pelos professores do Ensino Fundamental e de dilemas e desafios enfrentados diariamente; (b) promover as reflexões no grupo, buscando identificar, coletivamente, elementos norteadores para a prática pedagógica. As reflexões sobre as práticas pedagógicas tinham essencialmente três focos diferentes, vinculados aos estudos realizados por cada uma das professoras-pesquisadoras participantes do grupo. Relacionavam-se com os processos de ensino e de aprendizagem da língua materna, da matemática e do desenvolvimento de hábitos de estudo. Neste artigo é explorado o primeiro foco – os processos de ensino e de aprendizagem da língua materna.

Na perspectiva da colaboração, a adesão dos professores deve ser voluntária. Apesar de vários deles manifestarem interesse em participar, um desafio inicial foi acordar um dia comum para os encontros, pois aconteceriam em uma data diferente das reuniões pedagógicas regulares da escola. Isso foi uma das razões de o grupo ser formado com apenas seis profissionais – cinco professoras e a orientadora pedagógica. Mesmo após o início dos encontros, de periodicidade quinzenal, o grupo manteve-se aberto a quem quisesse dele participar.

Essas reuniões de estudo foram reguladas pelos interesses em comum das professoras participantes e suas dúvidas e preocupações diante do ensinar e aprender. Foram realizadas reuniões quinzenais com as professoras participantes do grupo colaborativo durante os anos de 2016 e 2017. O grupo recebeu o nome de GECóPEF – Grupo de Estudos Colaborativos de Professores do Ensino Fundamental. Os encontros presenciais tinham duração de 2 horas cada e aconteceram entre os meses de março e novembro. Em 2016 participaram seis profissionais de uma mesma escola municipal. Em 2017, devido a reorganizações de ordem profissional – mudança de escola, novos horários de reuniões pedagógicas na escola e dupla jornada – duas professoras saíram do grupo, mas entraram outras duas de uma escola estadual, também parceira da universidade.

A pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 1.313.968, CAAE 49742015.0.0000.5481) e cada participante recebeu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em virtude de se tratar de um grupo aberto e com participação voluntária, tanto a desistência como a adesão de novos membros estavam previstas, sem prejuízo algum para a pesquisa. A cada manifestação de desejo em participar, o TCLE era disponibilizado e assinado.

Para essas reuniões foram priorizados os relatos das professoras sobre as demandas da sala de aula, a interação com os seus alunos, o modo pelo qual elas conduziam as atividades propostas para a sala e como os alunos reagem a essa condução. Esses relatos foram audiogravados e houve registros também em diário de campo. As gravações foram transcritas e, por meio da leitura recorrente desse material, juntamente com as professoras participantes do grupo, eram selecionados alguns aspectos mais relevantes para as reflexões.

A opção pelas gravações em áudio, além do diário de campo, deu-se por serem recursos que contribuem para a produção do material empírico de forma sistemática, pois é

possível revisitar aspectos explorados durante os encontros e que podem ser refletidos conjuntamente por pesquisadores e demais participantes do grupo.

Para subsidiar as discussões, portanto, foram utilizadas as transcrições, bem como textos teóricos que abordavam os conceitos e procedimentos contemplados no processo de ensino e de aprendizagem, além de narrativas orais e escritas pelas professoras. As narrativas podem ser um elemento auxiliador na reflexão sobre os procedimentos utilizados no processo de ensino e de aprendizagem. Para Cunha (1997),

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (CUNHA, 1997, p. 1.)

Assim, o método da investigação contemplou as reuniões quinzenais com o grupo de profissionais, que foram audiogravadas, e a produção de narrativas orais e escritas pelas participantes.

Durante os encontros, as professoras foram incentivadas a descreverem suas trajetórias e a analisarem a própria prática pedagógica em forma de narrativa, relatando também suas experiências durante as participações no grupo. As narrativas propiciaram um maior conhecimento sobre si que também “supõe a construção de relações tanto consigo quanto com os outros” (CUNHA, 1997, p. 1).

A análise dos dados buscou identificar movimentos de reelaboração conceitual e de resignificação da prática a partir dos diálogos estabelecidos nos momentos formativos.

3 Resultados

Os encontros, inicialmente, foram marcados por muitas queixas trazidas pelas professoras participantes. Boa parte delas relacionadas com a língua materna: dificuldades dos alunos para ler e escrever, para interpretar e produzir textos. As professoras mencionavam que eles produziam textos com conteúdo empobrecido, pois o repertório que tinham era igualmente empobrecido. Também apontavam dificuldades na escrita relacionadas tanto com a ortografia, como também em relação à apropriação de especificidades dos diferentes

gêneros textuais, mas também destacavam a falta de interesse, de compromisso e de postura para a aprendizagem.

Observou-se, ainda, que havia uma compreensão da relação da escola com a universidade que confirmava a visão já cristalizada no campo da formação de professores: as professoras traziam as dificuldades enfrentadas dentro da sala de aula e as pesquisadoras apresentavam as soluções.

Os encontros aconteciam e os encaminhamentos iam sendo dados sem respostas às dificuldades, mas apresentando pontos para o grupo refletir sobre as características dos alunos em relação ao nível socioeconômico, sobre as propostas feitas, os elementos oferecidos a eles para a realização das atividades e, principalmente, o levantamento de questionamentos para que as professoras refletissem sobre o que falavam, buscando ir além do que estava aparente: por que será que os textos dos alunos se apresentavam assim? Por que escreviam assim? Por que não percebiam coisas que pareciam tão óbvias? Quais as razões para que os alunos fizessem um tipo de interpretação não esperado?

Foi necessário e importante acolher as queixas e ainda compreender as angústias trazidas pelas professoras, mas foi igualmente importante problematizar o que traziam, ajudando-as a refletirem. Nesse processo, paciência e tempo para que o movimento reflexivo pudesse ser explicitado para além das queixas foram imprescindíveis.

Júlia¹, uma das participantes professora do 4º ano, disse que passou a refletir sobre suas ações pedagógicas para que pudesse posteriormente compartilhar com o grupo, a fim de conseguir mudar suas ações incorporadas há muito tempo e que não estavam mais contribuindo para o progresso do grupo de alunos:

No dia a dia da sala de aula, procurei estar “atenada” com falas ou ações que tivessem relação com o projeto desenvolvido. Busquei perceber tanto o que me alegrava ou angustiava para posteriormente discutir nos grupos de terça-feira. Em um dos momentos com o grupo, lembro-me da seguinte fala: “– Quando o aluno diz que não entendeu, não basta repetir a explicação, é necessário explicar a mesma coisa de outra forma!”. Isso parece óbvio, mas no dia a dia comecei a estar mais atenta a pequenas ações em sala e esta era uma coisa que me vi fazendo várias vezes. É muito bom poder refletir sobre nossa prática e mudar ações que muitas vezes fazemos de maneira mecânica, imersas em um cotidiano.

¹ O nome das participantes é fictício para preservar a identidade das mesmas.

A dinâmica de colaboração foi fundamental para que as professoras pensassem outro modelo de formação profissional:

No campo da formação de professores fala-se muito o que não se pode fazer e pouco sobre o que pode ser feito. O grupo permitiu que eu compreendesse melhor o que fazer e buscasse respostas (Sara, professora do 5º ano).

Os encontros formativos, ao se constituírem com base na colaboração, não abriam mão da reflexividade, assumida nesta pesquisa como um movimento de reflexão que articulava os dados da prática com princípios teóricos que nos ajudavam a pensar a própria prática para compreendê-la, ressignificá-la e transformá-la.

Trata-se de um processo bastante complexo, pois o campo da formação de professores ainda está marcado por ideias e expectativas de aplicabilidade. Embora a professora Sara tenha ressaltado que os cursos de formação geralmente apontam o que não deve ser feito, também, muitas vezes, demonstram o que e como deve se fazer, esperando que o professor coloque em prática o aprendido. A professora em questão, ao destacar o papel do grupo em seu movimento reflexivo e de busca, evidencia a força da colaboração em relação às trocas de ideias e experiências e aos estudos e discussões feitos coletivamente, visando a ressignificar as práticas, os dilemas e as dificuldades que eram socializados.

A experiência vivenciada no grupo mostrou a importância de um espaço formativo dialógico, em que falar e ser ouvida eram as premissas. Poder expressar-se sem julgamentos, poder assumir que o que realizou em sala de aula não deu certo e ser acolhida nessa angústia – e agora? – foi muito importante para mobilizar as reflexões.

O grupo de professoras começou a valorizar muito as possibilidades de troca de experiência e de estudo teórico, que davam referências para se pensar como concretizar tal experiência com o grupo de alunos que se tem. Jaqueline, também professora do 5º ano, destacou:

A importância do espaço formativo para busca de informações e de novas atitudes.

O espaço de colaboração não só possibilitou a socialização de modos diferentes de fazer, mas promoveu reflexões sobre o fazer que davam condição para mudanças nos modos de fazer futuros:

Cada um tem o seu papel, mas, com o coletivo, o cotidiano passa a funcionar melhor. E a consciência dessas questões traz a mudança (Mariana, professora do 1º ano).

Outro destaque ficou para o quanto a parceria colaborativa, nas reflexões e na socialização das práticas, fortaleceu as próprias práticas:

A volta para os estudos permitiu mais segurança para novas ações. O grupo trouxe mais segurança, uma vez que eu podia esclarecer dúvidas e levantar dificuldades. E com o conhecimento adquirido nesse espaço colaborativo, as aulas de Português e Matemática se enriqueceram. Também, a experiência do outro ajuda você a pensar e planejar a sua (Júlia, professora do 4º ano).

O quanto que ser colaborativo pode contribuir para que as coisas funcionem (Denise, orientadora pedagógica).

Em vários relatos durante os encontros, as professoras explicitavam o quanto as trocas de experiência enriqueceram o trabalho pedagógico e permitiram que conhecessem melhor o trabalho das colegas. Os encontros fortaleceram os laços entre elas, além de ajudá-las a compreender o cotidiano da sala de aula de forma mais rica e clara. Permitiram a aproximação com o mundo acadêmico – as professoras apresentaram relatos de experiência em evento científico e parte delas ingressou no mestrado ou doutorado.

O fato de as professoras participarem dos encontros promovia comentários frequentes com os seus alunos sobre as discussões desencadeadas nas reuniões sobre a socialização do trabalho realizado em sala de aula e, ainda, acerca da produção feita pelos alunos, pois várias vezes elas levavam as atividades feitas por eles para disparar as reflexões e discussões. Com isso elas perceberam como os alunos valorizavam o fato de elas também estudarem. Da mesma forma, parte dos alunos começou a demonstrar curiosidade em relação aos encontros de que suas professoras participavam, fazendo perguntas sobre o que havia sido discutido e o que fora comentado a respeito dos trabalhos que haviam feito. Essa situação sugere a construção de vínculos de admiração e de cumplicidade entre professoras e alunos.

Em relação às dificuldades apresentadas pelas professoras no que se refere à produção de texto, foi possível observar que, diante da frustração sentida por elas frente aos textos escritos pelos seus alunos, parte delas optava por propor produções coletivas, o que acabava distorcendo os resultados em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. As discussões realizadas no grupo geraram reflexões importantes e a busca de algumas alternativas que eram avaliadas pelas professoras e, novamente, (re)pensadas e (re)construídas.

Jaqueline (professora do 5º ano) conta que investiu em algumas estratégias objetivando envolver seus alunos no processo de produção de texto. Isso trouxe uma preocupação e um compromisso maior para a produção:

Os alunos costumam não se interessar por atividades de produção de texto. Fui percebendo que algumas ações motivam as crianças a escreverem mais, como colocar o nome delas junto ao nome dos autores.

Outra coisa que tenho feito é trocar os textos entre os alunos da sala para que leiam a produção do outro. A partir disso, tenho pedido sugestões de melhoria do texto. Depois peço para as crianças escreverem novos textos a partir das ideias apresentadas.

Jaqueline conta que, ao valorizar a autoria nos textos, com ações simples como destacar o lugar onde o aluno coloca o seu nome como autor, da mesma forma como acontece em textos não escolares, trouxe outra relação dos alunos com a própria produção. Ela investiu também em momentos nos quais seus alunos liam os textos produzidos por eles para alunos menores.

Observa-se aqui um investimento maior em situações comunicativas que geram conhecimento sobre a língua materna. Quando um aluno lê o texto escrito produzido por seu colega e faz apontamentos sobre o que não foi possível entender, criam-se condições de reflexão tanto para quem escreveu como para quem leu. Essas situações trazem a possibilidade concreta de se ensinar a língua materna em uma perspectiva discursiva, discutindo e refletindo sobre o que escrever, como escrever e para quem escrever. “Nessas situações, (...), o intercâmbio e a troca dos trabalhos em sala de aula possibilitam várias leituras, geram discussão e pesquisa sobre a escrita (...)” (SMOLKA, 2000, p. 86).

Jaqueline conta, ainda, a respeito de um trabalho com história em quadrinho, discutindo a organização textual. Nesse movimento reflexivo, ela demonstra que percebe a

importância de se ter mais consciência sobre as especificidades do gênero discursivo trabalhado e que isso pode ser construído pelo contato frequente e intenso (com mediação planejada) com diversos textos do mesmo gênero:

Porque no cotidiano, então, a gente tem o conhecimento, mas às vezes passa, porque são tantas coisas.... não sei, até listar mesmo para você ter clareza disso, nossa, isso está faltando, não, aquilo...

Jaqueline evidencia um processo de tomada de consciência do professor que é necessário para orientar o olhar e o fazer dos alunos. O trecho abaixo mostra uma discussão feita sobre os textos autobiográficos:

Essa questão de contato com a autobiografia do autor do livro, nem pensei nessa coisa, que a gente fala muito na descrição, deles mesmos, mas essa leitura [da autobiografia] é feita quando a gente lê os livros. Até assim, nossa o nome dele é diferente, porque será, ah, porque não deve ser brasileiro, vamos procurar saber então de onde ele vem, então essa leitura acontece, mas, o que fica faltando é associar essa leitura com o processo de produção descritiva do eu, que, assim, eles até tiveram contato com vários, mas falta essa relação direta e isso também pode te instrumentalizar para a produção de texto. É importante evidenciar para os alunos que o verbo, a construção verbal, em primeira pessoa, é característica desse tipo de texto. (...) Além de características físicas, características psíquicas. (...) Por exemplo, quando ela começa a falar desse processo, de vida, quando eu era pequena... fui aprendendo a fazer coisas, entendendo... então, assim, é uma construção dela, de quando criança e chegar... então, várias etapas que ela foi adquirindo para ela ser hoje a autora. Acho que alertar os alunos para esses aspectos vai ajudá-los.

Jaqueline, além de perceber a importância de produzir junto com os alunos experiências diversas com o mesmo gênero discursivo, demonstra que gerar conhecimentos sobre as características próprias do gênero e a questão do estilo dá novas condições para a produção de texto, inclusive na ampliação do repertório dos alunos, uma queixa recorrente nos encontros.

As professoras começaram a perceber que era muito importante para a promoção de mudanças no trabalho pedagógico em sala de aula assumir as práticas sociais de leitura e de escrita como eixo articulador do processo de ensino da língua materna, tanto oral como escrita. Nas reflexões, elas tomaram consciência de que essa questão precisaria ser retomada com urgência na escola.

Em relação aos aspectos normativos da língua, as professoras começaram a investir em jogos, como no exemplo da professora Jaqueline (5º ano), que conta sobre uma atividade do livro didático a respeito do uso dos diferentes porquês. As crianças não estavam entendendo e ela pensou em um jogo de trilha. Ela relata todo o processo de confecção do jogo até o resultado final, tendo ficado muito satisfeita com o envolvimento dos alunos e a compreensão que tiveram. A dimensão lúdica pode compor muito bem um trabalho de compreensão e de sistematização de questões ortográficas e outras relacionadas com a normatividade da língua. A ludicidade traz leveza, promove maior envolvimento e pode contribuir de maneira importante para a compreensão e atribuição de significado para aprendizagens de regras e normas de funcionamento da escrita. O jogo não é o único recurso para isso, mas é fantástico para esses objetivos. A ludicidade assumida como uma postura pedagógica para ensinar possibilita a criação de brincadeiras diversas para a exploração de conceitos específicos da língua materna, trazendo bastante produtividade no que se refere à apropriação por parte dos alunos.

Investir em um processo formativo com base na colaboração, por meio de trocas intensas, de relatos e reflexões sobre o fazer, remete a alguns princípios da teoria de Schön (2008). Ainda que a teoria do “professor reflexivo” seja objeto de muitas discussões e críticas, considera-se que o autor traz avanços para se pensar a articulação entre prática e teoria. Assume-se, com base em Pimenta (2002), que disparar um processo de reflexão a partir do que as professoras vivenciavam em sala de aula dá um caráter diferente às teorias – os conceitos e pressupostos ganham mais significado e possibilitam um novo olhar para a prática, para o comportamento dos alunos e para as suas dificuldades. Assume-se esse viés sem desconsiderar os riscos apontados por Ghedin (2002) de desvalorização dos conhecimentos teóricos e desconsideração das condições de trabalho dos professores.

Embora a teoria do professor reflexivo de Schön (2008) tenha sido incorporada pelos documentos oficiais do MEC², o que se sobressai na defesa da reflexão é a exigência de um novo perfil de professor diante das demandas do mercado de trabalho – um professor que maneje com êxito a complexidade do processo educativo, sendo mais participativo, criativo e autônomo. De qualquer forma, “com essa teoria, abre-se espaço para a discussão da

² Segundo Barbosa e Fernandes (2018), encontra-se, tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, como no documento Referenciais para a Formação de Professores de 1998, menção ao conceito de Schön do Professor Reflexivo.

subjetividade do professor, do aluno e da troca de experiências” (BARBOSA; FERNANDES, 2018, p. 10).

Tardif e Moscoso (2018) discutem como a noção de reflexão foi incorporada ao campo da formação de professores e trazem elementos importantes para o debate, apresentando alguns limites da visão de Donald Schön sobre a reflexão da/na ação como fonte de aprendizagem profissional. Para os autores mencionados, a articulação entre reflexão e ação, embora traga uma ideia importante, não é suficiente para se compreender como professores pensam durante a sua atividade laboral, assim como sobre quais conteúdos pensam.

Um professor que reflete sobre sua prática ou em sua prática, em que ou sobre o que reflete? O que faz sobre as encruzilhadas éticas e políticas de seu trabalho, os conteúdos de ensino, as relações com os alunos, as dificuldades na gestão da aula, as desigualdades escolares? Inclusive, se todos esses elementos formam a matéria da reflexão do professor, trata-se de elementos extremamente variados para ser unificados através de ideias simples como a reflexão antes, durante e depois da ação (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 392).

Tardif e Moscoso (2018) discutem a noção de reflexão como experiência social, distanciando-se de uma visão instrumental e trazendo um caráter de reconhecimentos pessoal e profissional que, “articulados à noção de profissional reflexivo, revelam tensões e problemas que os professores enfrentam na experiência de seu trabalho” (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 408).

Benjamin (1987) traz contribuições em defesa da troca de experiências e destaca que as narrativas se constituem em possibilidade de explicitação de como cada sujeito concebe uma dada realidade, mas também como cada um dos ouvintes elabora as suas próprias interpretações. Ao narrar experiências vividas, o sujeito articula os seus sentimentos com a sua existência no mundo real e material, ressignificando tais experiências. Esse é o movimento que dá condição para o processo formativo, possibilitando transformações e desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional, portanto, tem como fonte as experiências e trocas vividas e estabelecidas com os pares, as quais são explicitadas e ressignificadas coletivamente por meio de narrativas, gerando reflexão à medida que se desvelam as contradições e desafios singulares e plurais do fazer docente. O desenvolvimento profissional articula, dialeticamente,

a reconfiguração de saberes e a reconstrução da identidade profissional. Nesse movimento, invoca o “incremento da interação de sujeitos, desafiados a encontrar novas formas coletivas de negociação e de luta por um renovado reconhecimento e valorização social” (ALCOFORADO, 2014, p. 70).

Tardif (2002) destaca os diversos saberes que constituem o ato de ensinar – “um saber plural, formado por uma amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 30). Os encontros, sem dúvida alguma, constituíram-se em espaço garantido de troca de saberes de diversas naturezas. As professoras foram identificando entraves nas próprias condições de trabalho na escola, como, por exemplo, a ausência de um tempo fora da sala de aula para o recreio. Na rotina diária dessa escola, os alunos têm duas refeições – o lanche da manhã ou da tarde e o almoço. Há uma organização em forma de rodízio para que os alunos façam essas refeições. Esses são os únicos momentos em que saem da sala de aula. Não há tempo instituído para que brinquem no pátio, quadra ou parque. Isso acontece esporadicamente quando a própria professora promove tal momento com seus alunos ou nas aulas de Educação Física. Durante os encontros muitas queixas foram compartilhadas em relação ao comportamento dos alunos – indisciplina em vários níveis: movimentação excessiva dentro da sala, brigas, xingamentos e confrontos com a professora. Esses comportamentos eram relatados com frequência pelas professoras, embora variassem em intensidade. Em um certo encontro, a professora Júlia (do 4º ano) socializou a seguinte reflexão:

Então, na verdade, percebi uma coisa agora, porque eu tô com uma sala que está me enlouquecendo né, e... já tive classes dez vezes mais complicadas do que essa em todos os aspectos e eu consegui atingir alguns objetivos. Eu tinha um vínculo com os alunos e tinha essa parceria. E agora eu lembro que uma coisa que eu consegui foi o recreio que eu fazia todos os dias, porque lá eles não têm recreio, então independente do que acontecia, das nove as nove e meia a gente descia, brincava e voltava pra sala, todos os dias, e de um tempo pra cá, não sei por que, eu fui perdendo isso de me obrigar a fazer esse momento de parada com eles e esse ano a minha turma tá muito difícil, são alunos muito imaturos, enfim são vários problemas e agora uma coisa que eu pensei foi de apostar mais neles do que o tanto que eu estou cobrando. Eu vou tentar sair para brincar com eles, eu vou tentar, a partir de amanhã inclusive, eu vou colocar isso em prática. Só que a sacada só tive agora, até então só tenho cobrado.

A reflexão feita por Júlia, embora possa parecer vinculada a problemas mais imediatos, não o é. Foi por meio de um processo coletivo de reflexão com base em teorias que as professoras participantes do grupo começaram a discutir as influências da falta do recreio nas relações entre professores e alunos e desses com as suas aprendizagens. Além disso, elas se deram conta de que essa era uma questão imposta por condições muito singulares da escola e que precisava ser rediscutida com o coletivo, envolvendo a gestão e os docentes. Uma questão que demandaria enfrentamentos e tomadas de posição. As discussões, as experiências relatadas por professoras de outra escola e os estudos teóricos no grupo formativo possibilitaram o encorajamento para os enfrentamentos necessários.

Nesta perspectiva, destaca-se a necessidade da reflexão sobre e para a prática, tendo como base a discussão crítica das teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e (re)significando seu saber-fazer, entrelaçando a ele novos instrumentos de ação. (SADALLA; SÁ-CHAVES, 2008, p. 192.)

Foi possível perceber, ao longo dos dois anos de encontros, que as professoras se sentiram fortalecidas e valorizadas. Diante das dificuldades que apresentavam em relação aos alunos, destacou-se um despertar para um trabalho mais coletivo dentro da escola de cada uma delas. Um exemplo disso está em uma fala da professora Júlia (4º ano) em relação à necessidade de um movimento coletivo para o trabalho de revisão de texto:

Eu acho que é isso aí, meninas, todas devem insistir, a gente pedir, rever, olhar...

Júlia sinaliza que as mudanças nos alunos serão mais evidentes e duradouras diante de um trabalho assumido coletivamente – tanto para o trabalho com a revisão de textos, para a exploração dos gêneros discursivos, como para a reconquista e reorganização do espaço do recreio.

A experiência formativa vivida nos encontros do GECóPEF toma como referência o próprio trabalho docente, fazendo a inversão que Nóvoa (2009) propõe – das referências externas para as internas –, ou seja, de um modelo formativo técnico para um processo que toma as práticas profissionais “como lugar de reflexão e de formação” (NÓVOA, 2009, p. 4).

4 Considerações

Retomando o objetivo da pesquisa realizada – demonstrar que o processo formativo constituído de forma colaborativa tem possibilitado movimentos reflexivos importantes para a tomada de consciência e a promoção de mudanças na prática pedagógica –, confirma-se e se fortalece um novo modelo formativo que tem potência para resgatar o valor da docência, bem como recuperar o espaço da escola como lugar de produção de conhecimento e, conseqüentemente, de formação. Em um cenário educacional tão degradado, acredita-se que uma atuação de abrangência micro pode trazer um empoderamento ao professor, pensando um processo de transformação em sua base, ou seja, da escola para outras esferas mais macro, como dos sistemas educacionais e das políticas de formação de professores. Ser acolhido em suas angústias, poder compartilhar suas dúvidas e equívocos nas formas de pensar e de agir sem julgamentos e críticas é muito importante para um movimento de tomada de consciência e de mudança.

As possibilidades de registo das práticas por meio de narrativas orais e escritas e as trocas entre as participantes tendo como referência o próprio trabalho viabilizaram processos reflexivos e avaliativos sobre o fazer pedagógico. Esses movimentos reflexivos são fortemente promissores tanto para o desenvolvimento profissional, como para os processos de reconhecimento e valorização social, e, ainda, para o enfrentamento dos desafios e das tensões, com vistas a transformações. A pesquisa possibilitou identificar tais transformações, por meio dos impactos em cada uma das salas de aula das professoras participantes, trazendo a possibilidade de construção de práticas pedagógicas mais conscientes e comprometidas com a formação efetiva dos alunos.

Entende-se que o processo formativo realizado em colaboração entre universidade e escola promove engajamento dos professores no enfrentamento dos desafios do dia a dia, desperta a solidariedade, a parceria e a reflexão, além de afetar não somente as práticas individuais de professores, mas também o contexto da escola.

Referências

ALCOFORADO, L. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 65-84, jan./abr., 2014.

BARBOSA, S. H. P. B.; FERNANDES, M. C. da S. G. A Teoria do professor reflexivo na formação continuada de professores: discurso vazio de conteúdo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 6-19, jan./abr. 2018.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, s/p, jan. 1997.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores?. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 20, n. 2, p. 127-142, nov. 2015.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional** – formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOS, C. L. G. A pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org.) **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 85-100.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, 350. Septiembre-diciembre, p. 203-218, 2009.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

ROCHA, M. S. P. L. da. Imaginar, calcular, ressignificar: articulações entre imaginação e cognição em práticas pedagógicas. **Revista de Educação PUC Campinas**, v. 19, n.3, p. 227-237, 2014.

SADALLA, A. M. F. A.; SÁ-CHAVES, I. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **Revista ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n. 2, p. 189-203, jun. 2008.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, A. O.; TORTELLA, J. C. B. A formação continuada de professores: possibilidade real de mudança ou sintoma de intensificação? **Revista Comunicações**, v. 1, p. 23-40, 2016.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018.

TASSONI, E. C. M.; MEGID, M. A. B. A. A formação de professores alfabetizadores e o Programa Ler e Escrever. **ETD. Educação Temática Digital**, v. 17, n. 1, p. 193-210, 2015.

Recebido em: 05/02/2019

Revisado em: 06/12/2020

Aprovado em: 07/01/2021

Publicado em: 10/1/2022