

Ministério da Educação

2001

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SAPU
DIRETORA
LIVÃO
IGD (siç)
OER (gato+)
CADENO
MIRIPZA
DIANXMDP (fer mi ga)
NAD HBXO (ã)

Guia de Orientações Metodológicas Gerais


(gato)

OER

ED

TO

GATO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Fundamental

*Programa de Formação
de Professores Alfabetizadores*

Guia de Orientações Metodológicas Gerais

JANEIRO 2001

Sumário

<i>Carta aos formadores</i>	11
<i>Apresentação</i>	13
<i>Introdução</i>	15
<i>Capítulo 1 - Resgatando questões importantes</i>	19
<i>Para desenvolver competências profissionais</i>	21
Pressupostos orientadores da formação de professores	21
Objetivos gerais das ações de formação de professores	22
Conteúdos e metodologias de formação	25
• Professor: sujeito do processo de formação	25
• Aprendizagem do professor: um processo singular, fruto de construção pessoal e coletiva	27
• Resolução de situações-problema	28
• Reflexão sobre a prática	28
• Avaliação: um recurso em favor da aprendizagem dos professores	31
<i>Capítulo 2 - Construindo competências de formador</i> ..	35
<i>Situações de desenvolvimento profissional</i>	37
<i>A reflexão sobre a prática</i>	38
O grupo como espaço de aprendizagem e de reflexão coletiva ..	39
O apoio dos parceiros	41
A observação do outro em atividade	44
• Estágio	47
• Análise de situações documentadas em vídeo	53
O planejamento conjunto do trabalho	53
A realização do trabalho em parceria	55
A reflexão por escrito	58
A correspondência	60
• Comunicação pela Internet	67
A ampliação do universo de conhecimentos	70
<i>As competências de formador</i>	74
Resolvendo situações-problema	75
O planejamento cuidadoso (e os resultados) do trabalho na primeira experiência como formador de um programa	75
Turma muito numerosa ou muito falante	76
Grupo resistente	78
Má aceitação e falta de confiança na proposta inicial do formador	80
Alguns profissionais que monopolizam a discussão	83
Concepções distorcidas, estranhas ou inadequadas reveladas pelos educadores	83
Má interpretação do grupo em relação a certas questões	84
Necessidade de replanejar a pauta de trabalho, rever as propostas e a intervenção	85
<i>Desenvolvendo atitudes formativas</i>	86
Estabelecer vínculo real com os educadores	87
Mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem	91
Considerar/valorizar o conhecimento prévio do grupo	93
Potencializar talentos e conhecimentos do grupo	97
Não desestabilizar o grupo	98
Dar devolutivas que, ao mesmo tempo, incentivam e apontam as necessidades de avanço	98
Não deixar transparecer o mau humor com os profissionais desinformados, resistentes, monopolizadores	99
Reconhecer as próprias falhas como formador	99
Explicitar as lições aprendidas, o próprio processo de formação ..	100

Capítulo 3 - Estratégias metodológicas de formação de educadores	103
<i>Apresentação e estabelecimento de vínculo</i>	106
<i>Definição do contrato didático do grupo</i>	109
<i>Leitura</i>	114
• Ler ou não ler, eis a questão... ..	122
<i>Estudo</i>	125
<i>Registro escrito</i>	131
<i>Discussão/debate simulado</i>	142
<i>Problematização</i>	146
<i>Aula</i>	150
<i>Valorização e uso de conhecimentos e experiências do grupo</i>	151
<i>Tematização dos conteúdos de programas de vídeo</i>	156
<i>Simulação</i>	162
<i>Sistematização</i>	168
<i>Análise de materiais e propostas</i>	171
• Estudo de seqüências de atividades de formação	171
• Análise de produções de alunos e propostas didáticas	173
<i>Análise do trabalho de formação e do processo pessoal de aprendizagem</i> ..	178
• Explicitação das estratégias metodológicas	179
• Situações que permitem compreender os processos de aprendizagem	180
• Análise do próprio processo de aprendizagem	181
<i>Correspondência</i>	184
<i>Avaliação</i>	191
Referências bibliográficas	196

Carta aos formadores

É com muita satisfação que colocamos em suas mãos este importante instrumento de formação: o Guia de Orientações Metodológicas Gerais. Trata-se de um material produzido a partir da experiência de um número muito grande de formadores de todo o país, que assumiram o desafio de construir a sua competência profissional na prática e que, para tanto, "arregaçaram as mangas", intensificaram os estudos, procuraram parceiros, documentaram suas reflexões e tiveram a generosidade de compartilhá-las... Por isso, hoje podemos contar com um Guia de Orientações que é, acima de tudo, o registro vivo de um processo muito interessante – o processo de formação dos formadores de professores.

Os depoimentos que dão alma a este livro são, em sua maioria, de profissionais que integram a equipe de formadores do Programa Parâmetros em Ação, realizado pelo MEC em parceria com Secretarias de Educação estaduais e municipais e com universidades. Desde julho de 1999, até o final do ano 2000, esses formadores viajaram para os diferentes cantos do país para divulgar o Programa e compartilhar suas experiências com educadores das redes públicas. Nesse processo, o cuidado com o tratamento metodológico dos conteúdos da formação foi uma prioridade, o que se pode observar nos relatos que compõem o Guia. Contribuíram também formadores de outras instituições dedicadas a desenvolver programas de formação de professores, que atenderam prontamente à nossa solicitação para que divulgassem neste livro suas experiências e reflexões.

Como se pode ver, é falsa a afirmação de que o educador brasileiro não escreve, não documenta o seu trabalho: o número de páginas deste livro desmente isso. É certo que o educador brasileiro poderia escrever e compartilhar muito mais o que faz, mas isso ele já está percebendo e começa a mudar. Para satisfação de todos nós!

O Guia de Orientações Metodológicas Gerais é parte integrante dos materiais do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, mas é um documento que, dada sua natureza, servirá de subsídio a outros programas de formação do Ministério da Educação. Com ele, esperamos intensificar o processo de desenvolvimento profissional dos formadores e, indiretamente, a formação inicial e continuada de professores. E, dessa forma, contribuir com a qualidade das aprendizagens dos alunos que, afinal, é o que justifica todo investimento na formação dos profissionais da educação.

Secretaria de Educação Fundamental

Apresentação

Este livro é uma produção coletiva, fruto da experiência profissional de um conjunto de educadores¹ brasileiros que, nos últimos anos, tomaram a formação de professores – e a própria formação para realizá-la – como uma tarefa prioritária e, por essa razão, converteram-se em formadores de professores. Todos empenhados em orientar sua atuação por metodologias que privilegiam a resolução de situações-problema, a reflexão sobre a prática, o aprofundamento do conhecimento didático, a articulação teoria-prática, a documentação escrita do trabalho realizado, a socialização de experiências, a construção do espírito de coletivo, a aprendizagem em parceria...

A finalidade principal deste *Guia* é socializar o conhecimento metodológico construído pelos formadores dos programas de formação desenvolvidos pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, em parceria com as secretarias de educação e universidades, no período de 1999/2000. Esse conhecimento é resultado de práticas destinadas a ampliar a competência profissional² dos educadores, ou seja, sua capacidade de mobilizar múltiplos recursos – entre os quais os saberes teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal – para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão, ou seja, a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso conhecimentos e recursos disponíveis.

A formação profissional – embora em geral não a tomemos dessa forma – é um processo de educação de adultos, um processo de ensino e aprendizagem em que adultos aprendem com adultos os conteúdos relacionados, direta ou indiretamente, ao exercício de uma profissão. Não basta, portanto, simplesmente transferir os modelos de ensino e aprendizagem escolar para a formação de professores, por melhor que sejam. Não basta tratar os professores como alunos que aprendem conteúdos cujo uso não é imediato e nem contextualizado. Não basta organizar as ações tendo como apoio exclusivamente a informação teórica sobre a prática pedagógica. Não se pode tomar o exercício do magistério simplesmente como aplicação e manejo de um conjunto de técnicas, pois a atuação de professor é complexa e singular. É preciso recriar as formas convencionais de ensino e aprendizagem para torná-las adequadas às peculiaridades da formação de professores. É preciso considerar as características tanto do sujeito das ações de formação – o professor real – como da profissão que ele exerce e dos contextos em que a prática profissional tem lugar – com as possibilidades e dificuldades que lhes são próprias. E, nessa perspectiva, as questões colocadas à formação de professores são também peculiares à formação dos formadores de professores.

¹ Neste texto, está sendo utilizado o termo "educador" para designar o profissional da educação de modo geral: o uso deste termo tem a intenção de facilitar a referência a esses profissionais, uma vez que não apenas os professores são sujeitos das ações de formação abordadas neste documento.

² Conforme expresso nos *Referenciais de Formação de Professores*, MEC/1998, e segundo a definição de Philippe Perrenoud.

Quando pautada no desenvolvimento de competências profissionais, segundo a concepção defendida acima, a resolução de situações-problema torna-se a estratégia metodológica principal das situações de ensino e aprendizagem que tem lugar na formação de educadores, sejam eles professores ou formadores. Responder aos desafios colocados pela atuação profissional implica lidar com situações complexas e incertas, o que exige capacidade de resolução de problemas e de tomar decisões rápidas em função do contexto. Não se pode construir capacidades assim a não ser experimentando "o lugar" de quem deve dominá-las, e isso tem se mostrado possível por meio da vivência de situações – reais ou simuladas – em que essa é uma necessidade. O uso do conhecimento adquirido para a resolução de situações-problema é um dos principais desafios das propostas de formação defendidas e relatadas neste *Guia*.

São três os Capítulos que compõem o *Guia*. O primeiro deles retoma uma série de questões tratadas nos *Referenciais para a Formação de Professores* (MEC/1998). O segundo trata especialmente das competências profissionais de formador e das condições para desenvolvê-las. O terceiro aborda um conjunto de estratégias metodológicas de formação dos educadores e a necessária reflexão sobre essa prática. Entretanto, é preciso que se diga, logo no princípio, que este texto é, sob vários aspectos, atípico. Os Capítulos 2 e 3 compõem-se principalmente de relatos reflexivos sobre práticas de formação de

educadores. São relatos pessoais que indicam possibilidades de trabalho e – o que é mais importante – expressam a reflexão de um conjunto enorme de formadores sobre as vantagens, as dificuldades, os problemas encontrados, as soluções propostas e as aprendizagens conquistadas no exercício da prática de formação. O que é atípico é o fato de esses depoimentos serem o principal conteúdo desses dois Capítulos e não, como geralmente ocorre, ilustrações das propostas que se defende. Trata-se da documentação do conhecimento experiencial desses profissionais que, como todo conhecimento conquistado pela experiência, reflete concepções teóricas, crenças, talentos e desejo de acertar. Diante da quantidade enorme de depoimentos relevantes – como se poderá constatar –, não seria justo que eles fossem colocados apenas na condição de ilustração e, por essa razão, eles se converteram em texto principal.

A esses valorosos profissionais e a todos os que não têm medido esforços para construir a competência como formadores no exercício da própria prática, o profundo reconhecimento da Secretaria de Educação Fundamental do MEC: é com a contribuição de educadores desse tipo que a educação pública vai poder encontrar o caminho da qualidade que os alunos brasileiros merecem e têm direito.

Secretaria de Educação Fundamental

Introdução

A função de formador de professores tem uma trajetória peculiar em nosso país, que vale a pena analisar, ainda que brevemente.

Quem são os formadores? São todos os profissionais que desenvolvem práticas de formação inicial e continuada de professores: docentes dos cursos de habilitação em nível médio ou superior, técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, profissionais das equipes técnicas das escolas, profissionais de ONGs que desenvolvem programas de formação em serviço, tutores dos programas de formação a distância.

Os professores das escolas de formação inicial, tanto em nível médio como superior, são habilitados para ser professores das disciplinas com as quais trabalharão. Os demais profissionais, que desenvolvem ações de formação em serviço, em geral são habilitados também como professores ou como pedagogos. Ou seja, tanto num caso como no outro, o curso de formação inicial desses profissionais qualifica-os para o exercício do Magistério e/ou da Pedagogia, e não para o exercício da função de formador – pois, como se sabe, a formação de educadores, como tal, não é objeto de estudo na grande maioria das escolas de habilitação de professores e pedagogos. Na verdade, não existe em nosso país cursos oficiais de formação inicial de formadores, até porque ser formador, hoje, é muito mais uma condição do que uma profissão.

E o que se pode constatar, numa rápida análise sobre a realidade educacional brasileira dos últimos tempos, é que, com a crescente necessidade de formação em serviço, cada vez mais diferentes profissionais vêm assumindo, na prática, a função de formadores, especialmente de professores. A realidade forjou essa função, e a competência profissional para exercê-la, em geral, é fruto da própria prática como formador. Até alguns anos atrás, por exemplo, o técnico da Secretaria de Educação, o diretor de escola ou o coordenador pedagógico tinham funções razoavelmente bem definidas, que dificilmente incluíam formar professores. Progressivamente, muitos passaram a assumir a formação de professores como uma de suas principais tarefas, em especial os coordenadores pedagógicos das escolas e técnicos das Secretarias de Educação.

Por um lado, o fato de muitos professores saírem dos cursos de formação inicial não necessariamente habilitados para cumprir suas tarefas profissionais tem exigido dos sistemas de ensino o desenvolvimento de uma formação em serviço de natureza compensatória. Por outro, as sucessivas críticas em relação às limitações e/ou à ineficácia dos programas de formação em serviço, realizados por assessores externos e não pelas próprias equipes técnicas das Secretarias de Educação, têm feito com que a ação de profissionais contratados seja progressivamente substituída pela

ação dos profissionais das próprias equipes, que passam então a assumir a função de formadores. E, à medida que o magistério foi conquistando tempo, em sua jornada regular de trabalho, para reuniões de equipe, estudo e planejamento,³ a condição de formador foi se tornando cada vez mais necessária, também para os coordenadores pedagógicos das escolas.

Diante desse quadro, a função de formador está criada e legitimada para diferentes profissionais da educação, o que demanda um processo próprio de formação e o desenvolvimento de uma cultura profissional de formador. Do contrário, será difícil superar as práticas tradicionais de formação em serviço, que reproduzem, por sua vez, o modelo tradicional de formação inicial, um modelo basicamente teórico, acadêmico e transmissivo, que:

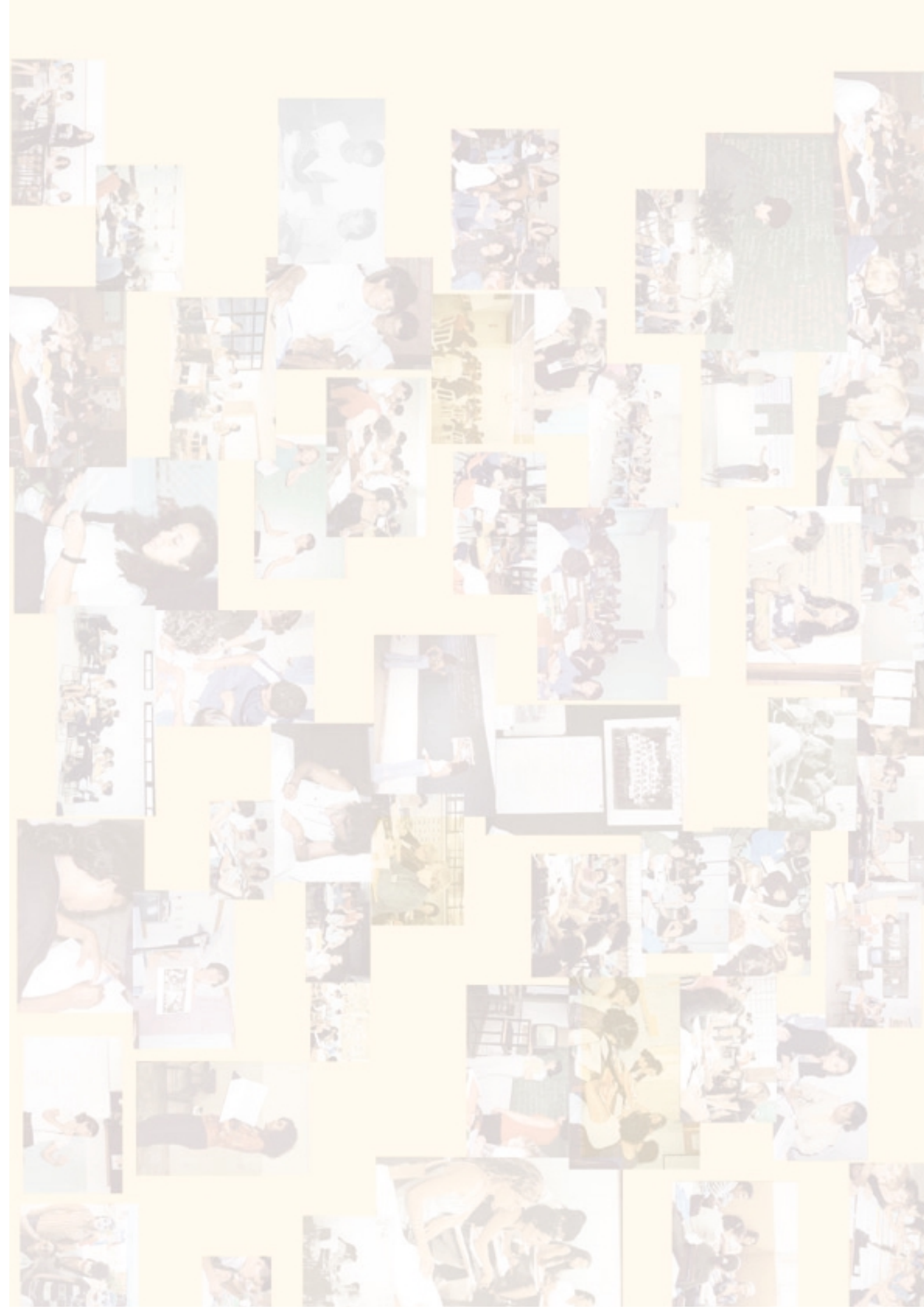
- tem como foco exclusivo a docência;
- desconsidera os "pontos de partida" dos alunos/educadores e a prática pedagógica como importantes fontes de conteúdo da formação;
- é centrado no texto escrito;
- prioriza modalidades convencionais de comunicação (como aula, seminário, palestra e curso);
- não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica;
- não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação de competências profissionais.

Inevitavelmente, a inexistência de uma cultura profissional própria leva os formadores a tomar como referência, por aproximação, a atuação dos professores dos cursos de formação inicial, reproduzindo práticas que têm se revelado inadequadas tanto no caso da formação inicial como no da continuada.

É preciso que a comunidade educacional tome, de fato, essa questão como objeto de reflexão, pois uma ação estratégica para assegurar qualidade na educação escolar, como é a formação de educadores, não pode estar condicionada à atuação de profissionais que não estejam recebendo qualificação específica e adequada às novas funções que vão assumindo. A formação profissional é uma das principais estratégias para a conquista de uma educação escolar de qualidade, isto é, uma educação que garanta o direito de crianças, jovens e adultos às aprendizagens imprescindíveis ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal.

Para assegurar esse direito dos alunos, os professores precisam ter assegurado seu próprio direito a uma formação que lhes permita uma atuação compatível com as exigências ora colocadas. E para assegurar esse direito aos professores, os profissionais responsáveis por sua formação – os formadores – precisam, por sua vez, ter assegurado seu direito a uma qualificação adequada.

³ Chamado HTP – Horário de Trabalho Pedagógico – em algumas redes de ensino e hora-atividade, em outras.



Capítulo 1

Resgatando questões importantes



Professor e alunos em Canoa Quebrada/CE, ago/1998



Educadores apresentam suas opiniões sobre a função da escola hoje
Olimpia/SP, nov/1999



Para desenvolver competências profissionais

A formação continuada não pode ser pensada como geralmente ocorre: fragmentada, às vezes desenvolvida em apenas dois momentos ao longo do ano. Situação freqüente: a Secretaria de Educação contrata algumas pessoas, às vezes muito competentes, para ministrar cursos, seminários, oficinas... Elas trazem/levam algumas idéias interessantes para os professores, que às vezes se empolgam e resolvem colocá-las em prática. Mas, na primeira dúvida que surge, o professor percebe que não tem com quem refletir sobre essas dúvidas, com quem compartilhar suas angústias, dificuldades, incertezas e às vezes até mesmo as suas convicções. Então, como essa formação poderia ser considerada continuada, se todas as vezes que, durante o ano, o professor necessita de alguma orientação, nunca sabe a quem recorrer ou com quem dialogar sobre suas questões em relação à prática pedagógica? Na verdade, nesse caso, ele tem vivenciado uma formação descontinuada. Por isso a necessidade de recolocar as coisas nos seus devidos lugares, atribuindo-lhes o devido significado. Mas que significado, ou o que ressignificar? Ressignificar a formação tanto inicial quanto a continuada. Esta deve acontecer de modo contínuo, a fim de que os professores possam se atualizar, tirar suas dúvidas, refletir sobre as situações de aprendizagem em suas salas de aula. Mas isso parece tão simples! É... parece simples. Mas, assim como o óbvio nem sempre é percebido, o simples na maioria das vezes não é aceito. Afinal, pensam os “entendidos”: como resolver um problema tão complexo, como é a precariedade da educação brasileira, com medidas tão simples como a organização de grupos de estudos de professores? Evidentemente, essa não é a única medida necessária para a superação dessa realidade. Existem outras tantas medidas fundamentais... mas tenho certeza de que são muito mais simples do que parecem.

Regina Cabral

A defesa da idéia de competência profissional como capacidade de mobilizar recursos e conhecimentos, para responder aos diferentes desafios colocados pelo exercício da profissão – ou seja, para responder às questões inerentes à prática, identificar e resolver problemas, pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis – implica, necessariamente, a defesa de um modelo de formação que garanta o desenvolvimento progressivo das competências que se espera dos profissionais. Um modelo de formação que tome o desenvolvimento de competências profissionais como princípio e como meta terá que desdobrá-los em pressupostos, objetivos, conteúdos e metodologias compatíveis e coerentes.

Seguem transcritos abaixo trechos dos *Referenciais para a Formação de Professores*,⁴ que indicam pressupostos e objetivos colocados à formação inicial e continuada (respectivamente, páginas 18 e 82), decorrentes da opção por um modelo pautado no desenvolvimento de competências profissionais dos professores.

Pressupostos orientadores da formação de professores

- O professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade.

⁴ Documento publicado pela SEF/MEC em 1998.

- O desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca à sua atuação e, por isso, um direito de todos os professores.
- A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela: inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção de conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas essas atividades devem fazer parte da sua formação.
- O trabalho do professor visa ao desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas à transmissão de conhecimentos. Isso implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também intelectual e política.
- O necessário compromisso com o sucesso das aprendizagens de todos os alunos na creche e nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental exige que o professor considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais e que, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdade ou exclusão.
- O desenvolvimento de competências profissionais exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional.
- A organização e o funcionamento das instituições de formação de professores são elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar. A perspectiva interinstitucional – de parceria e cooperação entre diferentes

instituições – também contribui decisivamente nesse sentido.

- O estabelecimento de relações cada vez mais estreitas entre as instituições de formação profissional e as redes de ensino é condição para um processo de formação de professores referenciado na prática real.
- Os projetos de desenvolvimento profissional só terão eficácia se estiverem vinculados a melhorias nas condições de trabalho, carreira e salário e a processos de avaliação.

Objetivos gerais das ações de formação de professores

Conforme define Perrenoud: ⁵

- As competências não são, elas mesmas, saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
- Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras já encontradas.
- O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
- As competências profissionais constroem-se em formação, mas também, ao sabor da navegação diária do professor, de uma situação de trabalho à outra.

⁵ Philippe Perrenoud, *Dez novas competências para ensinar*, Editora ARTMED, 2000.

Segundo o autor, são dez as "famílias de competências" necessárias aos professores:

- 1- organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2- administrar a progressão das aprendizagens;
- 3- conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;⁶
- 4- envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5- trabalhar em equipe;
- 6- participar da administração da escola;
- 7- informar e envolver os pais;
- 8- utilizar novas tecnologias;
- 9- enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10- administrar sua própria formação contínua.

A análise da natureza dessas competências permite verificar que, de modo geral, elas demandam do professor:

- análise da realidade (que é o contexto da própria atuação);
- planejamento da ação a partir da realidade à qual a ação se destina;
- antecipação de possibilidades que permitam planejar algumas intervenções com antecedência;
- identificação e caracterização de problemas (obstáculos, dificuldades, distorções, inadequações...);
- priorização do que é relevante para a solução dos problemas identificados e autonomia para tomar as medidas que ajudam a solucioná-los;

- busca de recursos e fontes de informação que se mostrem necessários;
- compreensão e atendimento da diversidade;
- disponibilidade para a aprendizagem;
- trabalho em colaboração de fato;
- reflexão sobre a própria prática;
- uso da leitura e escrita em favor do desenvolvimento pessoal e profissional.⁷

Tomando essas idéias como pressupostos, os *Referenciais de Formação de Professores* indicam como objetivos das ações de formação inicial e continuada de professores o desenvolvimento progressivo das seguintes competências profissionais:

- *Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos.*
- *Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa.*
- *Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.*
- *Gerir a classe e a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos.*
- *Analisar situações e relações interpessoais nas quais estejam envolvidos com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão.*
- *Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade.*
- *Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para*

⁶ Este item refere-se especialmente ao trabalho com a heterogeneidade dos alunos e com o atendimento de suas necessidades de aprendizagem.

⁷ As idéias tratadas até então neste Capítulo estão também expressas em dois documentos de circulação interna da SEF/MEC, no âmbito da Rede Nacional de Formadores: "A Dimensão Pedagógica do Programa Parâmetros em Ação" e "A Natureza da Assessoria no Programa Parâmetros em Ação", ambos produzidos em julho de 2000.

- compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimorá-las.*
- *Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular.*
 - *Analisar o percurso de aprendizagem formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas e físicas, traços de personalidade, processos de desenvolvimento, formas de acessar e processar conhecimentos, possibilidades e obstáculos.*
 - *Fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão.*
 - *Atuar de modo adequado às características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida.*
 - *Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como as respectivas didáticas.*
 - *Utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.*
 - *Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos.*
 - *Analisar diferentes materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações.*

- *Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos.*
- *Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional além da sala de aula.*
- *Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e uma comunicação fluente entre eles e a escola.*
- *Desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho na escrita profissional.*
- *Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente.*
- *Participar de associações da categoria, estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural.*
- *Utilizar o conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional.*

Como dissemos, competências profissionais desse tipo não são desenvolvidas pelo simples contato com a informação: saber quais são as necessárias competências para o exercício da profissão não basta a nenhum indivíduo, pois elas demandam decisões, procedimentos e atitudes que não dependem unicamente do acesso à informação. A possibilidade de pôr em uso o conhecimento disponível para atuar contextualmente é algo que depende de um processo de construção singular do "saber fazer" – uma construção que é conceitual, procedimental e atitudinal. É nesse sentido que a formação profissional deve se orientar.

Conteúdos e metodologias de formação⁸

Além da explicitação de pressupostos gerais e da definição de objetivos para as ações de formação inicial e continuada, um modelo de formação de professores – comprometido com o desenvolvimento de competências profissionais – terá de fazer opções em relação aos conteúdos que compõem o conhecimento profissional e a metodologias (formas de tratar os conteúdos) que tornem possível as intenções estabelecidas.

Em qualquer campo de atuação, o conhecimento profissional representa o conjunto de saberes que habilita o indivíduo para o exercício da profissão – no caso do professor, é o conjunto de saberes que o habilita para o exercício do magistério, que o torna capaz de desempenhar todas as suas funções profissionais.

O conhecimento profissional do professor deve construir-se, fundamentalmente, no curso de formação inicial, ampliando-se, depois, nas ações de formação em serviço das quais participa. Conforme indica o *Referencial de Formação de Professores*, os âmbitos de conhecimento profissional do professor são os seguintes:⁹

- Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos.
- Conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação.
- Cultura geral e profissional.
- Conhecimento pedagógico.¹⁰
- Conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais.

O tratamento a ser dado aos conteúdos que integram cada um desses âmbitos pressupõe metodologias de formação que privilegiem a construção e o uso de conhecimentos, ao invés de apenas a transmissão de informações teóricas. Essa opção pressupõe considerar o professor um sujeito ativo de seu processo de formação e enfatizar o trabalho com situações-problema que demandem a utilização de saberes adquiridos – pressupõe, portanto, um outro "lugar" para os conhecimentos teóricos, um outro tipo de relação teoria-prática, diferente do que orienta os modelos tradicionais de formação. Se o professor é o centro desse processo específico de ensino e aprendizagem que é a formação profissional, se a construção das competências definidas como objetivos gerais passa necessariamente por saber pôr em uso o conhecimento disponível e saber buscar o conhecimento necessário para responder aos desafios colocados pelo exercício da profissão, não seria um modelo de ensino homogeneizador, enciclopédico, exclusivamente teórico e centrado na transmissão de informação que tornaria possível as aprendizagens que se pretende garantir.

Professor: sujeito do processo de formação

Todo indivíduo inicia suas aprendizagens com um repertório de conhecimentos prévios e de representações que interferem no modo como se relaciona com as novas informações.¹¹ A aprendizagem

⁸ As questões tratadas neste item são abordadas também nos *Referenciais para a Formação de Professores*.

⁹ Para mais informações sobre os conteúdos que integram cada âmbito de conhecimento, ver *Referenciais para a Formação de Professores*, p. 87.

¹⁰ O âmbito de conhecimento pedagógico desdobra-se nos seguintes temas: Currículo e Desenvolvimento Curricular, Questões de Natureza Didática, Avaliação, Interação Grupal, Relação Professor-Aluno, Conteúdos de Ensino e Procedimentos de Produção de Conhecimento Pedagógico.

¹¹ Piaget já dizia que não é possível aprender algo que seja absolutamente novo, ou seja, algo que não possa ser relacionado a nenhuma idéia anterior.

do novo é sempre resultado de um processo de revisão, modificação e complexificação desses conhecimentos prévios e dessas representações (Zabala, 1998). Nesse processo, interferem alguns fatores importantes como a "distância" entre o já sabido e o que se aprende, as características das novas informações e a disponibilidade para a aprendizagem (o que depende, em grande medida, da confiança do aprendiz na própria capacidade). A aprendizagem será mais significativa ou mais superficial, dependendo das reais possibilidades do indivíduo estabelecer relações entre o que está aprendendo e o que já sabia anteriormente.

Se entendemos que a formação profissional é um processo de ensino e aprendizagem, que aprender exige uma elaboração pessoal, que essas elaborações são marcadas pelas experiências anteriores de quem aprende – pois determinam o repertório de conhecimentos com o qual o indivíduo se aproxima das novas informações, organiza-as e estabelece relações entre elas –, não há outra alternativa a não ser tratar o professor em formação como sujeito ativo e singular.

Se acreditamos que a experiência de vida, a experiência escolar do professor como aluno e as possíveis experiências profissionais anteriores marcam suas representações pessoais, concepções e crenças – sobre a educação, a instituição escolar, as problemáticas sociais que se manifestam na escola, as relações educativas, os alunos, os conteúdos de ensino, as formas de ensinar e aprender – e tudo que compõe o repertório pessoal com o qual ele lida o tempo todo nas situações cotidianas, não há outra alternativa a não ser tratar o professor em formação como sujeito ativo e singular.

Não se trata simplesmente de uma atitude de respeito pessoal e intelectual, mas de uma escolha metodológica coerente: não se pode conceber um processo de ensino e aprendizagem de professores em que eles não sejam os protagonistas. As diferenças no percurso de construção das competências profissionais devem ser consideradas e respeitadas – mesmo compartilhando experiências semelhantes, cada pessoa reage segundo suas características de personalidade, seus recursos intelectuais e afetivos e seu estilo de aprendizagem.

Se existem competências básicas imprescindíveis a conquistar, existem também, do ponto de vista de cada professor em formação, caminhos e distâncias diferentes para alcançá-las. Assim, as diferenças de percurso precisam ser consideradas e respeitadas: mesmo compartilhando experiências semelhantes, cada pessoa interage com elas segundo suas características de personalidade, seus recursos intelectuais e afetivos e seu estilo de aprendizagem. Considerar os futuros professores como sujeitos ativos de seu processo de construção de conhecimento implica considerar suas representações, conhecimentos e pontos de vista; criar situações-problema que os confrontem com obstáculos e exijam sua superação; criar situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir a partir dos conhecimentos que possuem; incentivá-los a registrar suas reflexões por escrito; ajudá-los a assumir a responsabilidade pela própria formação.

A natureza educativa da atuação profissional de professor exige-lhe um grande envolvimento pessoal e uma capacidade de analisar como se engaja pessoalmente no trabalho, que tipo de relações interpessoais estabelece, como as suas expectativas podem interferir nas expectativas e condutas das pessoas com quem convive no trabalho (especialmente os alunos), como pode regular sua própria conduta, segundo os efeitos que consegue perceber. Aos formadores – educadores também – cabe criar condições para esse tipo de aprendizagem.

*Aprendizagem do professor: um processo singular,
fruto de construção pessoal e coletiva*

Para que a formação de professores possa constituir-se em um processo de desenvolvimento pessoal e profissional de fato, é imprescindível considerar os processos pelos quais eles se apropriam do conhecimento, as suas características pessoais e o seu conhecimento experiencial e profissional.

Se, por um lado, a aprendizagem é um processo pessoal e singular, por outro é fruto de construções também coletivas: muitos conhecimentos resultam de aprendizagens conquistadas coletivamente. O trabalho em colaboração é um poderoso aliado nesse sentido, e muitas evidências têm mostrado que, em situações de real parceria, se conquista um nível superior de conhecimento ao que se poderia conquistar sozinho. Por ser a aprendizagem uma construção pessoal, jamais será possível

que todas as pessoas desenvolvam igualmente, no mesmo nível e no mesmo ritmo, todas as competências necessárias à atuação profissional. A construção da maioria delas requer trabalho coletivo dos professores e também dos formadores – dificilmente se poderá promover a real colaboração entre os futuros professores, se os formadores não a tomarem como um princípio orientador da própria atuação.

O trabalho coletivo e a aprendizagem em colaboração são recursos valiosos, pois permitem que professores e formadores aprendam uns com os outros, o que potencializa mutuamente a ação de todos para responder aos desafios relacionados à atuação profissional de cada um. Provavelmente, nenhum formador terá como atender a todas as demandas dos professores e, portanto, a construção coletiva de respostas é, por assim dizer, inevitável.

Cabe às instituições formadoras (Secretarias de Educação, escolas, universidades...) a responsabilidade pela criação de uma cultura de trabalho em colaboração, promovendo atividades constantes de interação, comunicação e cooperação entre os professores e deles com os formadores – seja em situações de pesquisa, de elaboração de trabalhos escritos, de análise de práticas, de debate sobre questões sociais, seja por meio de outros intercâmbios que façam sentido nas práticas de formação profissional.

Resolução de situações-problema

A resolução de situações-problema implica, em maior ou menor grau, uma série de procedimentos complexos: a análise da situação, a identificação dos aspectos mais relevantes, a interpretação de índices contextuais, a busca de recursos de solução, a aplicação de conhecimentos, o levantamento de hipóteses quanto às possibilidades de encontrar uma boa resposta, a "transferência" e o ajuste de estratégias utilizadas em outras situações e pertinentes ao problema em questão, a tomada de decisão quanto ao melhor encaminhamento, entre vários possíveis.

Assim descritos, teoricamente, os procedimentos relacionados à resolução de problemas podem parecer de fácil tratamento. E, na verdade, não é tão difícil abordá-los. Entretanto, os problemas a serem resolvidos pelo professor no seu cotidiano profissional não são todos previsíveis e, mesmo quando o são, não é possível controlar previamente todas as variáveis intervenientes. Além do que, quase sempre exigem respostas imediatas que não permitem dissecá-lo em partes para poder compreendê-lo completamente e depois resolvê-lo. A atuação do professor é situacional. Não faz sentido, portanto, um tipo de formação profissional que não coloque o professor, tanto quanto possível, em situações similares às que enfrenta/terá de enfrentar na prática.

Quando a formação profissional privilegia a resolução de situações-

problema, são recursos valiosos as situações de tematização de atividades documentadas em vídeo, de simulação e de estudo de caso: por meio dessas situações, pode-se levar os professores a experimentar o lugar de quem precisa tomar decisões, o que exige a utilização dos saberes necessários para tanto. Dessa forma, é possível criar condições para que eles não só mobilizem conhecimentos teóricos que contribuem para a análise das situações em questão, mas construam novos conhecimentos a partir delas.

Reflexão sobre a prática

A reflexão sobre a prática é a "marca registrada" de um modelo de formação profissional que se pretende problematizadora. A velha máxima ação-reflexão-ação é o que há de mais representativo de uma metodologia centrada na reflexão sobre a prática e na aquisição de conhecimentos que contribuam para imprimir cada vez mais qualidade à atuação do professor. A articulação teoria-prática e a resolução de situações-problema são opções metodológicas que estão na base de um modelo assim.

Refletir é um tipo de fazer, é uma forma de proceder, pois a reflexão é um procedimento. Questionamento, análise, interpretação, construção de hipóteses, comparação, inferência, estabelecimento de relações são procedimentos também, embora nem sempre observáveis. O momento de maior ação mental de um indivíduo – aquele em que ele está

solucionando um problema de grande complexidade, por exemplo – pode ser o momento em que está em silêncio absoluto, sem sequer se mover. Os procedimentos são conteúdos da maior importância, tanto na educação básica como na formação profissional dos professores. Isso significa que devem ser objeto de ensino. Não se pode esperar que um indivíduo saiba fazer algo quando não se criaram condições para que aprendesse. Questionar, analisar, interpretar, construir hipóteses, comparar, inferir, estabelecer relações, resolver problemas – assim como planejar, avaliar, registrar a prática, trabalhar coletivamente – são procedimentos fundamentais na prática pedagógica e, portanto, devem ser conteúdo da formação dos professores.

A construção das competências que são objetivos gerais da formação depende de que os professores desenvolvam esses e muitos outros procedimentos relacionados aos diferentes âmbitos de conhecimento. Um professor é tanto mais competente quanto mais souber encontrar respostas para os desafios colocados pela prática, ou seja, quanto maior for sua capacidade de resolução de situações-problema. A resolução de situações-problema, enquanto dispositivo metodológico da formação, é um meio de o professor aprender a pôr em uso o que sabe e pensa, para encontrar respostas adequadas. É um espaço de aplicação de conhecimentos – inclusive procedimentos – e de exercitação de condutas que o cotidiano profissional lhe exigirá.

As competências se constituem em processos ativos de reflexão sobre

situações concretas e contextualizadas: são construídas a partir do uso de conhecimentos "sobre", mas também de conhecimentos mobilizados ou construídos "na" experiência. As competências exigem um saber fazer que só se pode aprender fazendo. A reflexão sobre a prática é o que possibilita, a professores e formadores, o desenvolvimento da capacidade de simultaneamente fazer/pensar sobre o fazer.

O contexto educativo, como qualquer outro, não é uma totalidade estável. Intervir nesse contexto demanda a construção de saberes que possam servir como instrumento de análise das situações cotidianas da escola e da própria implicação pessoal na tarefa de educar.

A atuação profissional do professor requer um certo nível de improvisação. Não aquele tipo de intervenção desprovida de objetivos preestabelecidos, de um projeto, de um eixo norteador, mas um tipo de ação movida por decisões tomadas situacionalmente. Essa circunstância exige formulação pessoal de estratégias de ação, uso de saberes disponíveis e construção de novos conhecimentos a partir de práticas pedagógicas analisadas contextualmente.

É fundamental que o professor aprenda a interpretar a realidade, ou seja, compreender o que há "por trás" das aparências, as múltiplas dimensões e relações envolvidas nas situações com que se depara no cotidiano profissional. Esse conhecimento não se constrói apenas com estudos sobre a realidade. Demanda uma interação significativa com ela, a partir da qual seja possível criar formas de intervenção

realmente eficientes e/ou transformadoras. Demanda investigação. O processo de investigação, no que se refere à atuação profissional de professor, é de outro tipo, diferente do que tem lugar na pesquisa acadêmica. Configura-se numa atitude cotidiana de busca de compreensão da realidade educativa e da própria prática, e em procedimentos de análise contextual, de análise da experiência vivida, de identificação de problemas, de formulação de hipóteses, de problematização das próprias hipóteses e de elaboração de respostas – e, especialmente, de interpretação do que dizem e fazem os alunos.

Aprender a investigar a prática profissional, pela reflexão em parceria com outras pessoas, é condição para o professor conquistar a competência de tomá-la, autonomamente, como objeto de análise. A reflexão compartilhada sobre a prática, utilizada como instrumento metodológico, é uma forma de ajudar o professor a refletir sobre práticas em geral – a sua, inclusive – para poder aprender a refletir, por si mesmo e cada vez mais, sobre a sua própria.

Pela natureza da atuação pedagógica – núcleo da atuação do professor – cabe a ele considerar, o tempo todo, os objetivos educativos a que se propõe, as circunstâncias contextuais e as possibilidades reais de aprendizagem de seus alunos. É principalmente por isso que pode ser o ator principal da produção de conhecimento pedagógico – quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção junto aos alunos,

analisa seu percurso de aprendizagem, regula as próprias ações em função dos efeitos que verifica, o professor está produzindo conhecimento e desenvolvendo sua autonomia profissional.

A possibilidade de o professor refletir sobre seu trabalho e elaborar propostas que promovam de fato a aprendizagem dos alunos, depende, em grande parte, dos conhecimentos teóricos que possui. Estes, aliados à experiência pessoal, permitem que construa novas possibilidades de olhar criticamente para o que faz. Só assim se poderá superar uma tradição na cultura escolar: a reprodução irrefletida de práticas consideradas adequadas pelos outros.

Tematizar a prática é algo que requer a mobilização de diferentes tipos de saberes que permitam enxergar – o mais possível – o que ela revela, compreender as concepções subjacentes, aprender a partir da observação, encontrar encaminhamentos alternativos aos propostos na situação analisada. Isso se pode fazer a partir da observação direta em estágios, ou a partir de situações simuladas, relatos orais e escritos, produções de alunos, atividades registradas em textos ou vídeos e estudos de caso.

Os recursos tecnológicos são aliados importantes na formação de professores: podem ampliar as possibilidades de tematização da prática, pois dispõem de formas privilegiadas de registro. Um vídeo, por exemplo, pode "captar" aspectos da intervenção do professor e da tomada de decisão em situações contextualizadas, o que enriquece a

reflexão sobre as práticas de ensino – tanto em situações exemplares,¹² cuja finalidade é servir de modelo de referência para os professores, como em situações com resultados insatisfatórios, ou que "não deram certo", que permitem uma análise crítica das razões do insucesso da proposta. Qualquer fragmento de situação didática, quando documentada em vídeo, serve para tornar a prática objeto de reflexão: para isso é necessário que se desenvolva a capacidade de interpretar o que ela revela e se tenha disposição de empreender o esforço necessário para tanto – pois não se trata de um procedimento fácil.

Embora seja mais comum considerar objeto de análise a atuação pedagógica, todas as dimensões da atuação profissional podem ser tematizadas em um processo de reflexão compartilhada e/ou pessoal.

Avaliação: um recurso em favor da aprendizagem dos professores

Quando a perspectiva é que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação dos professores assume um papel fundamental, pois é o recurso mais importante para aferir as conquistas, as potencialidades, os obstáculos, as limitações e as dificuldades. Nessa perspectiva, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de formação, considerando as competências profissionais que são objetivo da formação: é, portanto, parte integrante da metodologia de formação. Em um modelo de formação que toma

o professor como sujeito do processo de ensino e aprendizagem e a resolução de situações-problema como um recurso metodológico privilegiado, a avaliação é sempre diagnóstica e, como tal, o ponto de apoio para o planejamento da ação.

Para que se possa atender às necessidades de aprendizagem dos professores e planejar situações formativas desafiadoras, é preciso saber quais são seus conhecimentos prévios sobre os principais conteúdos a abordar, o que pressupõe identificar o que sabem ou não a respeito. Não há como responder a necessidades de aprendizagem e propor desafios quando se desconhece os saberes reais de quem aprende.

Para aferir a qualidade das aprendizagens dos professores e das situações de formação propostas – ou seja, do processo de ensino e aprendizagem que tem lugar no contexto de formação – é preciso avaliar a eficácia das ações desenvolvidas, diante dos objetivos dos quais decorrem.

Para oferecer aos professores devolutivas sobre as suas aprendizagens, ajudando-os a monitorar o seu percurso de formação em relação às expectativas previamente estabelecidas, é preciso avaliar o que estão ou não aprendendo, os avanços, as eventuais distorções, as incompreensões, as maiores dificuldades.

Portanto, do ponto de vista metodológico, avaliar é parte do processo de formação, num modelo em que a aprendizagem dos professores é a meta principal. As situações de avaliação é que tornam possível

¹² É o caso de muitos programas da TV Escola, destinados a socializar práticas de boa qualidade, bem como dos que integram o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados, considerando os objetivos propostos, e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

A construção da competência de avaliar depende da clareza quanto a concepções, finalidades, instrumentos, modalidades e propostas adequadas de avaliação, mas depende de certas capacidades cujo desenvolvimento é necessário: identificar dados relevantes, generalizar, estabelecer relações, procurar razões implícitas, interpretar índices contextuais.

Saber como os professores aprendem, quais as estratégias metodológicas mais apropriadas para tratar os diferentes conteúdos, quais os melhores instrumentos para verificar as aprendizagens conquistadas e quais as variáveis que podem interferir na avaliação, faz parte das condições necessárias para os formadores avaliarem adequadamente os professores. Aferir a qualidade das propostas desenvolvidas, das aprendizagens conquistadas e dos efeitos das propostas nas aprendizagens é um procedimento difícil, porém central, no processo de formação.

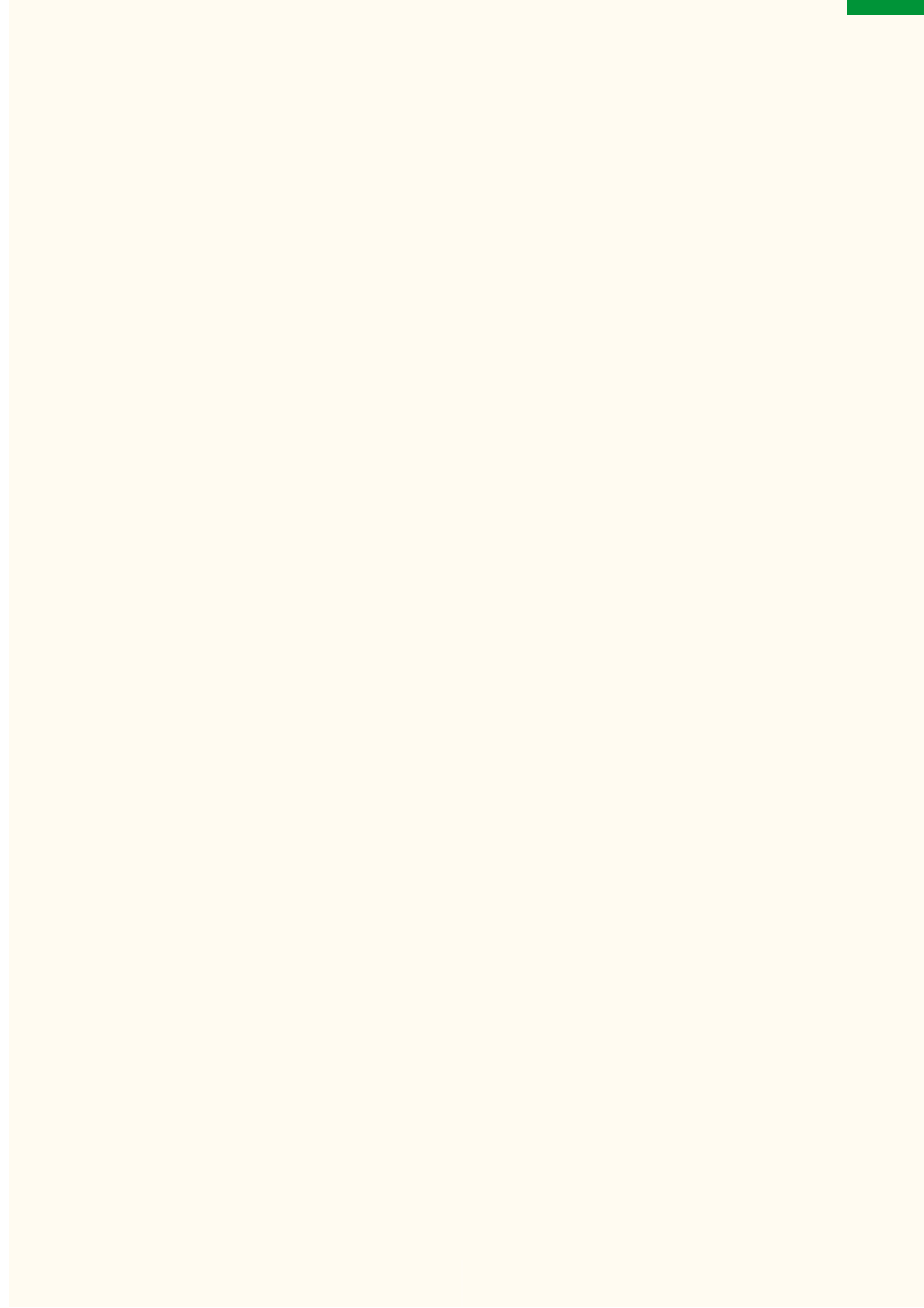
Evidentemente, avaliar as aprendizagens dos professores não implica punir os que não alcançam o que se pretendia, mas ajudá-los a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional. Dessa forma, o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de

avaliação e auto-avaliação, são direitos dos professores, pois favorecem a consciência do próprio processo de aprendizagem, condição para esse investimento.

Tendo a atuação de professor uma natureza complexa, avaliar as competências profissionais no processo de formação, é, da mesma forma, uma tarefa complexa. Embora seja mais difícil avaliar competências profissionais do que conteúdos convencionais, há muitos instrumentos para isso. Algumas possibilidades:

- identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade;
- elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado;
- elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador;
- definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas;
- planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado;
- reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio ou documentada em vídeo;
- participação em atividades de simulação;
- estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

Em qualquer um desses casos, o que se pretende avaliar não é a quantidade de conhecimentos adquiridos, mas a capacidade de acioná-los e de buscar outros para realizar o que é proposto – uma coisa é ter conhecimentos sobre determinado tema; outra, muito diferente, é saber utilizá-los quando necessário. O que se deve avaliar principalmente é a capacidade de o professor pôr em uso o que sabe para resolver situações similares às que caracterizam o cotidiano profissional na escola: os instrumentos de avaliação só cumprem sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos saberes conquistados pelo professor. E, nesse sentido, o que se coloca na formação dos professores é o mesmo que se defende para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.



Capítulo 2

Construindo competências de formador

Quem sabe, um dia, alguém possa nos tirar do anonimato e publique também nossos pensamentos, atitudes ou biografia. Vamos tornar o nosso conhecimento uma rede de informações a outras pessoas e multiplicar o nosso saber. Vamos fazer da arte de viver a nossa história.

*Professora Lourdelice Nunes Moraes
(Trecho do Caderno de Registro utilizado nos Encontros do Parâmetros em Ação)*

Foto: Beatriz Gouveia



Educadores estudando

Foto: Rosaura Soligo



Educadores coordenam atividade de formação utilizando programa de vídeo (Parâmetros em Ação, Pólo de Olímpia/SP, nov/1999)



Situações de desenvolvimento profissional

Temos um desafio muito grande: formar formadores competentes capazes de identificar e valorizar os saberes que seus professores possuem e não somente sujeitos capazes de transmitir conhecimento, repassar saberes. Desafio de formar sujeitos que sejam capazes de ler a necessidade de seu grupo, de selecionar material adequado para buscar a solução de problemas que deverão enfrentar e não apenas sujeitos capazes de reproduzir as atividades propostas no material do programa. Desafio de formar pessoas críticas, capazes de ler nas entrelinhas e de assumir uma posição própria, que interajam, ao invés de persistir em formar indivíduos dependentes de regras, normas, cartilhas.

O desafio é formar pessoas desejosas de penetrar no mundo da educação, dispostas a identificar-se com o parecido ou solidarizar-se com o diferente. Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e posicionar-se como parceiro, co-produtor.

Enfrentar este desafio implica uma mudança profunda, e levá-lo à prática não será uma tarefa fácil.

Luciana Hubner

O desenvolvimento de competências de formador de professores e de uma cultura profissional própria depende de um processo de formação continuada dos educadores, que passam a assumir essa função. Todo profissional que assume novas tarefas tem o direito e o dever de preparar-se para desempenhá-las. Como em geral não contamos no país com cursos de formação inicial de formadores, as competências de formador, na maior parte dos casos, serão desenvolvidas em serviço, ou seja, com os profissionais no exercício da função.

Essa circunstância fortalece o direito de esses profissionais contarem com condições institucionais para se qualificarem adequadamente, o

que depende, entre outros aspectos, da existência de um grupo de interlocução que tome a reflexão sobre a prática de formador, o estudo e a documentação do trabalho como as principais estratégias de formação.

Tomando como bandeira o trabalho coletivo, disse o educador russo Anton Makarenko: "Não imaginei nem imagino como se poderia educar um coletivo, pelo menos um coletivo infantil, se não houver um coletivo de educadores. Não há dúvidas de que não se poderá fazê-lo se cada um dos educadores de uma escola realiza, separadamente, o seu trabalho educativo, segundo seu próprio entendimento e desejo."

Pois podemos perfeitamente transpor esse pressuposto para a condição de formador, parafraseando-o:

"Não imaginamos – nem poderíamos imaginar – como formar adequadamente um coletivo, pelo menos um coletivo de educadores, se não houver um coletivo de formadores. Não há dúvidas de que não se poderá fazê-lo se cada um dos formadores de uma instituição realiza, individualmente, o seu trabalho segundo seu próprio entendimento e desejo, baseado apenas em recursos pessoais para realizá-lo."

A construção de competências de formador depende de duas condições fundamentais: a possibilidade de refletir sobre a prática e de ampliar o universo de conhecimentos. Essas questões passam a ser abordadas a seguir.

A reflexão sobre a prática

A reflexão sobre as nossas experiências acalma as inseguranças. Nos fortalece diante delas.

Renata Violante

No Capítulo 1, esse importante procedimento do qual depende, em grande medida, a construção de competências profissionais, é tratado como uma ação cognitiva do professor (que não é diferente para o formador) e como eixo metodológico do processo de formação.

Na verdade, falar a respeito da importância da reflexão sobre a prática, especialmente num material como este, é uma redundância: este livro é fruto de reflexão sobre a prática. Igual redundância é falar da importância da reflexão por escrito: se esse não fosse um procedimento dos formadores que contribuíram com a elaboração deste livro, ele tenderia a ser um tratado teórico sem muita vida. Mas, ao contrário, aqui se tem a socialização do conhecimento experiencial de um conjunto enorme de educadores que assumiram a tarefa de formar outros educadores.

Todo educador pensa sobre sua prática o tempo todo: durante as situações de trabalho, lidando com os imprevistos e buscando soluções coerentes com sua concepção e fora das situações de trabalho, quando faz de sua prática um objeto de análise e reflexão. O teórico Donald Schön define em seus estudos estes dois movimentos: o conhecimento na ação (que é posto em uso enquanto atua) e o conhecimento sobre a ação (que é fruto de uma reflexão posterior, distanciada da ação).

Beatriz Bontempi Gouveia

Foto: Antonia Terra



Educadores discutem em grupo
(Parâmetros em Ação, Pólo de Manaus/AM, mar/2000)

O conhecimento construído/reconstruído no exercício da profissão, quando socializado, é, ao mesmo tempo, produto da reflexão sobre a prática e desencadeador de outras/novas reflexões sobre a prática. É conhecimento sobre a ação. O empenho em falar e escrever sobre ele, para torná-lo acessível aos pares, revela, por parte do educador, uma atitude de generosidade e compromisso com o outro e consigo mesmo. Com o outro porque contribui com a qualidade da sua atuação. E consigo mesmo porque permite dar a conhecer os saberes, as opiniões, as dúvidas, as inquietações profissionais e o próprio processo de aprendizagem.

Os espaços e as possibilidades de reflexão sobre a prática de formador são abordados a seguir, especialmente na forma de depoimentos dos educadores que se dispuseram a relatar suas experiências e compartilhar seus saberes experienciais. Os itens em torno dos quais

esses depoimentos se articulam são os seguintes:

- o grupo como espaço de aprendizagem e de reflexão coletiva;
- o apoio dos parceiros;
- a observação do outro em atividade:
 - estágio
 - análise de situações documentadas em vídeo
- o planejamento conjunto do trabalho;
- a realização do trabalho em parceria;
- a reflexão por escrito;
- a correspondência:
 - comunicação pela Internet.

A experiência tem mostrado – e todos os relatos dos formadores confirmam – que o desenvolvimento das competências profissionais de um educador passa necessariamente pela interação com o outro. É certo que a reflexão sobre a prática e a ampliação do universo de conhecimentos (condições para a construção e ampliação das competências) dependem do empenho pessoal de cada um, mas é igualmente certo que o intercâmbio com os pares é o maior aliado nesse sentido.

Por mais competentes que sejamos, o que mais enriquece um educador é a possibilidade de estudar, planejar e coordenar um trabalho em parceria. Não há nada mais gratificante do que a solidariedade e a cooperação, tanto no nível pessoal como profissional.

Rosa Maria Antunes de Barros



Foto: Eliane Minguês

Educadores discutem suas opiniões
(Parâmetros em Ação, Pólo de Salvador/BA, nov./1999)

O grupo como espaço de aprendizagem e reflexão coletiva

Qualquer grupo de profissionais que tenha uma finalidade formativa, de fato representa um espaço de convívio com a diversidade, o que em geral é muito produtivo para o desenvolvimento pessoal de cada um de seus participantes: diversidade de informações, de representações, de interpretações, de opiniões, de propostas, de possibilidades. Esse é um contexto favorável de aprendizagem, pois permite a ampliação do repertório de saberes, a reflexão sobre o próprio conhecimento, a transformação dos níveis de compreensão, o desenvolvimento de flexibilidade das formas de pensar, o uso de recursos cada vez mais complexos de análise, a ampliação da capacidade de convívio com a diferença e aceitação da diversidade.

É possível que os participantes de um grupo formem-se mutuamente, mesmo que nenhum deles desempenhe o papel de formador dos demais. "Basta que se envolvam em uma tarefa cooperativa que provoque conflitos e favoreça a evolução das representações, dos conhecimentos, dos métodos de cada um, por meio do confronto com outras maneiras de ver e de agir. O confronto dos pontos de vista estimula uma atividade 'metacognitiva' da qual todos extraem um benefício [...]" (Perrenoud, 2000)

No entanto, é necessário que a tarefa a que o grupo se dedica "imponha" a necessidade de uma verdadeira cooperação, isto é, funcione como um dispositivo que obrigue o grupo a trabalhar cooperativamente – uma tarefa que, para ser realizada, dependa, de fato, da participação e da complementaridade da ação de todos os envolvidos.

O desenvolvimento de uma cultura de cooperação, de aprendizagem em parceria e de trabalho coletivo é necessário em qualquer grupo que se pretende formativo, pois disso depende o fortalecimento de relações de solidariedade, respeito mútuo, tolerância e aceitação da diversidade – uma exigência do convívio social e da formação de educador e uma condição para o crescimento pessoal. Além do que, um grupo cooperativo é também um contexto de aprendizagem porque favorece a exposição dos próprios conhecimentos, concepções, opiniões e idéias: como sabemos um dos obstáculos à aprendizagem é o não-reconhecimento, pelo indivíduo, da sua capacidade pessoal e do valor de seus conhecimentos e experiências.

"Quando os professores trabalham em equipe, tornam-se capazes de desenvolver essas atitudes e essa cultura ao longo de toda a formação" (Perrenoud, 2000). Trabalhar em equipe pressupõe determinadas competências e a convicção de que a cooperação é um valor profissional.¹³

Uma das metas da nossa proposta na Secretaria de Educação é instituir um trabalho de formação continuada nas escolas. Para isso, buscamos resgatar o papel de formador do coordenador da escola, que historicamente vem sendo confundido com outras ações, desde as mais burocráticas até as mais banais. Percebemos que, embora a maioria gostasse da idéia, ainda era muito difícil se colocar como formador e arcar com todas as responsabilidades que a função impõe. Uma das ações que percebo como fundamental para este processo de construção do papel de formador é estabelecer um trabalho de formação continuada também para os coordenadores, com encontros semanais, onde além de seu papel, todas as ações que decorrem dele são tematizadas e discutidas coletivamente.

Rosa Maria Monsanto Glória

¹³ Algumas das questões abordadas neste item são tratadas também no documento "A Dimensão Pedagógica do Programa Parâmetros em Ação" (de circulação interna da SEF/MEC, no âmbito da Rede Nacional de Formadores).

O apoio dos parceiros

A iniciação de todo indivíduo na profissão ou em novas funções, que passa a assumir ao longo de sua trajetória profissional, não precisa ser um processo doloroso, como muitas vezes ocorre no campo da educação. Com o apoio de colegas que desempenham o papel de parceiros experientes ou simplesmente de interlocutores, é possível assumir as tarefas que se colocam de forma "assistida", o que contribui para a segurança pessoal e, certamente, para melhores resultados no trabalho. O que se pode verificar nos relatos que compõem este livro é que é possível criar uma cultura de parceria e solidariedade entre os profissionais que exercem as mesmas funções – no caso, os formadores de professores – e que é importante difundi-la como uma conquista e um valor que precisam ser preservados.



Foto: Antonia Terra

Formadora discute com futuros formadores
(Parâmetros em Ação, Pólo de Campo Grande/MS, abr/2000)

Atualmente, quando inicio o trabalho nos grupos, tenho lido trechos da Odisséia, focando a narrativa dos acontecimentos que antecederam a volta de Ulisses, vitorioso na batalha de Tróia, rumo a Ítaca, local em que era rei. Sem saber dos perigos e aventuras que o aguardavam até sua chegada. Porque todo grupo é para mim uma deliciosa aventura, que carrega medos e coragens – e neste percurso, nossos parceiros mais experientes são de grande valia. No início do meu trabalho de formadora, Rosana assumiu comigo esse papel, à medida que exercitou a sua escuta atenta e acolhedora, compartilhou hipóteses, evidenciou dúvidas e "certezas" que permeiam todo processo de formação, forneceu indicação bibliográfica para aprofundamento dos meus estudos. Penso que o bom formador é aquele que acolhe o grupo, a idealização deste, e consegue desmistificar e apontar caminhos para o exercício da autonomia profissional. Foi crucial na minha atuação ter a oportunidade de iniciar minha trajetória no Programa, tendo como referência esse modelo adequado, que motivou a ousadia.

Rosa Silvia Lopes Chaves

Quando preciso faltar às reuniões dos formadores – pois como sou também professora, isso às vezes acontece – sei o quanto estou perdendo. E lamento muito. Além do intercâmbio produtivo que sempre ocorre nessas reuniões, geralmente a partir das experiências relatadas, se discutem formas alternativas de abordar determinados conteúdos, o que é uma contribuição fundamental para todo formador.

Rosalinda S. Ribeiro de Vasconcelos

Com o grupo grande, a leitura do texto levou muito tempo, e eu estava ansiosa em como administrá-lo, sendo este o primeiro dia de atividades. As leituras trouxeram histórias ternas, algumas engraçadas, mas, na sua maioria, traziam desrespeito, humilhação, autoritarismo, desvalorização e a mais marcante falava de abuso sexual de um professor em plena sala de aula, o que deixou todos chocados. Como primeira reação nervosa, o grupo aplaudiu e em seguida silenciou.

Optei por não fazer comentários, pois o fato de a professora ler o seu texto com tanta clareza e firmeza, no sentido de denúncia, demonstrava que já conseguia lidar com a emoção que a situação lhe provocava.

No final das leituras, a Neide Nogueira, coordenadora geral do Encontro, presente naquele momento, manifestou-se em relação ao depoimento, traduzindo o que, no fundo, todos nós queríamos dizer a ela e não sabíamos como.

Jane Padula

A supervisão, por um parceiro experiente, das ações desenvolvidas pelos participantes de um grupo não pode ser confundida com a avaliação dos seus saberes técnicos ou dos seus talentos. A reflexão que tem lugar numa situação como essa não é um julgamento, mas a possibilidade de pensar de forma crítica e mais consistente sobre as ações práticas e as intenções educativas que se tem. A supervisão é uma ação formativa muito eficiente, primeiro porque qualquer sujeito aprendiz necessita de apoio e acompanhamento em seu percurso de apropriação de novos conhecimentos, segundo porque é um recurso valioso para monitorar o percurso de cada educador a seu tempo, atendendo a necessidades pessoais de aprendizagem.

Beatriz Bontempi Gouveia



Formadora discute com grupo de futuros formadores (Parâmetros em Ação, Pólo de Manaus/AM, mar./2000)

A reunião que aqui vou relatar teve como objetivo discutir com coordenadoras de grupos de formação de professores formadores quais as dificuldades que estavam encontrando para o desenvolvimento do projeto Parâmetros em Ação e também as conquistas que têm alcançado.

Os depoimentos foram os seguintes:

- *Falta de sensibilização do grupo: as pessoas não sabem o que estão fazendo lá.*
- *Foi difícil formar o grupo de formadores. Há uma deficiência na leitura. Existe uma disponibilidade maior do grupo do interior (24 formadores são da capital e 18 são do interior).*
- *Há dificuldade em diagnosticar do que os professores formadores estão precisando mais (com relação aos conteúdos)*
- *Não sabe se o que falta é um pouco mais de compromisso, mas com certeza falta estudo. Algumas pessoas do grupo não se sentem seguras para trabalhar com formação de professores.*
- *Estamos conquistando o grupo. É necessário conquistar as pessoas, encontrar formas de trazê-las para trabalhar com empenho e dedicação.*
- *É necessário planejar e registrar o trabalho realizado pelos outros módulos para se ter um acompanhamento total do trabalho.*
- *Precisamos ter cuidado com o emprego de alguns termos: por exemplo, o grupo não tinha claro o que era intervenção pedagógica.*
- *Como estabelecer uma relação afetuosa com as pessoas de um grupo com quarenta? Quais as dinâmicas; quais os chamados?*

Após as colocações, teci algumas considerações sobre o que foi dito, como contribuição:

- *Antecipar as questões que o grupo possa vir a ter, para se promover uma intervenção consciente e não simplesmente ficar na posição de "bombeiro" ou "malabarista". Uma vez antecipadas as questões, é possível interferir com mais consistência já que a intervenção pode ser planejada previamente, evitando um tratamento mais improvisado das questões trazidas pelo grupo.*
- *Tratar as informações para o grupo de uma maneira diferenciada, procurando atender aos diferentes níveis de compreensão que as pessoas têm sobre o assunto que esteja sendo discutido.*

- *É essencial elaborar um planejamento para cada Encontro e também fazer um registro das metodologias que podem ser boas para o trabalho com todos os módulos, para que dessa forma se construa efetivamente um "projeto de formação".*
- *Prestar bastante atenção no que não deu certo, pois isso pode se tornar tema de discussão. Buscar as bases teóricas para se entender por que determinadas estratégias não funcionaram.*
- *Para que o Programa seja bem-sucedido, é importante que haja uma relação afetiva estável dentro do grupo (o que parece já estar ocorrendo) e que se desenvolvam posturas de estudo (como leitores críticos). Essas posturas de vem estar presentes no trabalho com todos os módulos.*

Essas considerações geraram boas discussões com o grupo de coordenadoras. Elas consideraram contribuições pertinentes para o momento que estavam vivendo, para instrumentalizá-las no planejamento dos próximos Encontros, assim como para a formação do próprio grupo – tanto no que se refere à construção de uma linguagem comum, que passa necessariamente pela discussão das concepções que cada uma tem dos conteúdos dos módulos, como do significado do trabalho de formação dos professores formadores e dos professores que estão em sala de aula.

Para concluir, abordei a importância do trabalho de formação ser intencionalmente organizado como um projeto coletivo, em oposição às inconseqüentes ações improvisadas. O projeto deve ser visto como um conjunto de princípios para orientar as ações e a tomada de decisões e para organizar a história do grupo – sabendo que, para "oxigenar" esse projeto é imprescindível a reflexão do formador, tanto em grupo como individual.

Rosana Dutoit

Aos formadores que desenvolvem assessoria e apoio metodológico ao trabalho de coordenadores de grupo e professores, cabe acompanhar o andamento dos grupos, trazer experiências significativas desenvolvidas em outros lugares, favorecer o contato entre educadores de diferentes grupos

e escolas, além de ações como as seguintes:

- *discussão do planejamento e realização de atividades;*
- *contribuição à identificação de problemas e à antecipação de soluções;*
- *proposição de medidas e estímulo para o adequado desenvolvimento dos trabalhos;*
- *discussão de formas de gestão de conflitos e de soluções de consenso;*
- *reflexão sobre o percurso de aprendizagem do grupo, tendo como base os registros que documentam o processo de discussão, as sínteses conclusivas, as propostas etc.;*
- *orientação e acompanhamento da análise das produções do grupo;*
- *incentivo à publicação e à socialização das produções do grupo;*
- *estímulo à circulação de informação e à comunicação entre educadores de diferentes lugares, seja por contato direto ou por meio de recursos de comunicação a distância.*

Walter Takemoto



Foto: Ariana Rocha

Grupo prepara a atividade de simulação (Parâmetros em Ação, Pólo de Franca, out./2000)

A observação do outro em atividade

Por certo, a simples observação da conduta do outro não nos ensina tudo o que é necessário para procedermos adequadamente como formadores. Afinal, competências profissionais não se constroem por imitação. Mas quando o profissional tem sua própria experiência e busca na conduta do outro elementos para aprender a atuar cada vez melhor e a refletir sobre a prática de formador, então a observação pode contribuir bastante para a sua aprendizagem e para a ampliação do repertório de procedimentos adequados ao trabalho. Como se sabe, os procedimentos são conteúdos aprendidos principalmente na prática: é ao fazer que aprendemos como fazer. Nesse processo, o papel do parceiro experiente é determinante para o domínio de procedimentos, por três razões principais: porque pode explicar detalhadamente o que deve ser feito com antecedência, porque pode servir de modelo de referência para o aprendiz e porque pode refletir com ele o que foi feito.

O trabalho de formação em parceria é muito interessante, pois favorece a análise das ações desenvolvidas a partir do ponto de vista de um outro formador. Esse trecho de relatório refere-se ao trabalho desenvolvido com os coordenadores de grupo, em parceria com Laura, formadora de Artes Visuais do Grupo da Educação Infantil. Enquanto Laura desenvolvia o módulo, preoquei-me em anotar os procedimentos metodológicos que ela estava utilizando, para que pudesse evidenciá-los para o grupo, focalizando a importância de cada um deles. Além disso, procurei intervir quando a informação parecia não ter ficado clara

Foto: Regina Lico



Coordenação do trabalho de formação em parceria (Parâmetros em Ação, Pólo de Conceição do Araguaia/PA, jun./2000)

para os participantes do grupo ou quando julgava insuficiente alguma explicação. Para realizarmos essa parceria, fizemos um planejamento e combinamos o papel de cada uma durante o trabalho, com a intenção de evitar atropelos e desencontros. Ao final de cada dia de atividade, avaliávamos nossa atuação e replanejávamos o encontro seguinte.

Na nossa divisão de tarefas, Laura ficou responsável pelo tratamento do conteúdo do eixo curricular Artes Visuais, e eu pela observação da forma como ela os desenvolveria, ou seja, atenta em anotar e analisar as estratégias utilizadas para a formação dos coordenadores, para que, ao finalizar cada dia de trabalho pudesse discuti-las, explicitando as concepções que as sustentam.

Com relação aos procedimentos metodológicos pontuei alguns, que foram os seguintes:

- 1. A organização do espaço físico (na ocasião, foi feita a proposta de expor os trabalhos realizados, organizando-se uma exposição e também a bibliografia indicada).*

Ressaltei para o grupo a importância de se organizar um espaço favorável à aprendizagem, seja ele destinado à formação dos professores ou dos alunos na sala de aula e/ou escola.

"Nos processos de ensino e de aprendizagem, o espaço físico disposto pelo educador possui duas funções. Proporciona o lugar para a aprendizagem e, ao mesmo tempo, atua como participante no ensino e na aprendizagem." ¹⁴

Há, portanto, uma relação direta entre organização do espaço físico, aprendizagem e construção de condutas por parte do professor/aluno.

2. Situar os objetivos do Programa Parâmetros em Ação.

Observei que essa informação é importante porque localiza a amplitude do projeto e contextualiza a ação tanto dos participantes do grupo como dos formadores.

3. Apresentação dos objetivos do trabalho.

Essa apresentação é necessária porque se compartilha com os coordenadores de grupo o que vai acontecer no dia de trabalho, além de favorecer que o grupo se comprometa, por meio de posturas e engajamento pertinentes, com o alcance dos objetivos propostos.

4. Expectativa de aprendizagem. Explicita o que se espera que aprendam e desenvolvam com o trabalho.

5. Leitura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Marca esse material como referência para estudos e discussões.

6. Estratégias metodológicas utilizadas no encontro:

Fazer (produção artística)/Ler/Discutir/Organizar informações/Registrar.

É importante considerar que para diferentes conteúdos utilizamos diferentes estratégias. A eleição de uma ou de outra depende do objetivo que se pretende alcançar e da natureza do conteúdo trabalhado.

Finalizei com a exposição de alguns itens, ainda referentes à formação de educadores. No trabalho de formação é preciso:

- considerar quais são os conhecimentos prévios dos educadores;
- identificar quais são os sujeitos que compõem o coletivo;
- potencializar os saberes individuais;
- discutir os pressupostos teóricos que determinam esses saberes;
- problematizar;
- buscar soluções coletivamente;

- utilizar o conhecimento teórico como fonte de informação para interpretar a prática;
- interpretar a prática e reorganizá-la;
- apropriar-se da prática e do processo de construção do projeto educacional – autoria;
- elaborar sínteses periódicas;
- promover a socialização das práticas individuais.

Além disso, foi fundamental evidenciar, para as coordenadoras de grupo, a interação que está na base do trabalho de formação e reafirmar que ela supõe conflitos, confrontos de pontos de vista, concepções etc., que devem ser previstos, na medida do possível. É preciso criar condições de emocionalidade, cujos vínculos sejam reais, entre coordenador e professores, gerando assim um clima de segurança e confiança.

Outro aspecto que mereceu ser tratado foi a da parceria mais experiente.

O coordenador do grupo, pela própria função que ocupa, é colocado no lugar de parceiro mais experiente, porém vale esclarecer que nem sempre isso é real. A depender do assunto a ser tematizado, é importante reconhecer no grupo quem é o parceiro mais experiente, que poderá socializar suas experiências e seu entendimento sobre o conteúdo apresentado.

Cabe ainda ao coordenador de grupo refletir sobre a importância do comportamento ético, do respeito ao conhecimento do outro e do compromisso com o planejamento.

Afinal, como coloca Makarenko: "Não podemos simplesmente educar um homem, não temos o direito de realizar um trabalho educacional, quando não temos frente aos olhos um objetivo político determinado. Um trabalho educativo que não persegue um meta detalhada, clara e conhecida em todos os seus aspectos, é um trabalho educativo apolítico."

Rosana Dutoit

Certa ocasião, desenvolvi um trabalho com coordenadores de grupo do Parâmetros em Ação, em que parte da turma conhecia apenas os Módulos de 1ª a 4ª série e parte da turma apenas o Módulo de Alfabetização. Meu papel era ajudá-los a socializar para os outros o que já sabiam sobre os módulos e os demais desconheciam e aprofundar as discussões que se mostrassem necessárias para o grupo.

¹⁴ C.E. Loughlin & J.H. Suina, *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Ediciones Morata, S/A, 1987.



Educadoras estudam atividades de formação
(Parâmetros em Ação, Pólo de Caruaru/PE, fev./2000)

Foi uma experiência muito rica para eles e para mim, porque a minha tarefa era ajudá-los a preparar as atividades que desenvolveriam, eles próprios, com os demais e, dessa forma, pude avaliar o tempo todo como procediam no papel de formadores – e depois socializar com eles as minhas observações. A seguir, transcrevo algumas dessas observações:

1. Coordenação em dupla.

O entendimento que tiveram é que duas pessoas deveriam realizar a atividade juntas, simultaneamente. Ficava difícil para os participantes do grupo centrar a atenção em um dos coordenadores, pois eles estavam em cena ao mesmo tempo. Discutimos, então, como deve ser a divisão de tarefas numa situação como essa e qual o papel do parceiro, quando o outro coordenador está encaminhando os trabalhos.

2. Equilíbrio entre o tratamento dos conteúdos e das estratégias metodológicas.

Durante as atividades de simulação, os primeiros grupos estavam mais preocupados com o conteúdo – em demonstrar o que sabiam a respeito – do que com as estratégias metodológicas. Ao longo do trabalho, fomos conversando sobre o papel e o significado desses dois elementos, quando se está em um grupo de formadores. A discussão metodológica da formação, em geral, não faz sentido no trabalho com os professores, mas tem enorme

importância no trabalho com os formadores, pois nesse caso as estratégias convertem-se também em conteúdo: com os professores, é preciso selecioná-las adequadamente e com os formadores é preciso também tematizá-las. Por isso, elas assumem característica de conteúdo.

3. Organização dos grupos para a realização das atividades.

Foi necessário discutir com eles a importância de conhecer o mais possível o que pensam os participantes do grupo, para que se possa levar suas questões em conta, no decorrer dos trabalhos (para tematizar isso, usei como referência a própria situação que estávamos vivendo). Sugeri que escrevessem num cartaz as respostas de cada grupo dadas às questões propostas para discussão, uma vez que não havia lousa na sala (e a inexistência de registro dificultaria a reflexão após algum tempo). E enfatizei o quanto era fundamental circular pela sala e acompanhar o trabalho dos subgrupos, o que favorece conhecer o que pensam as pessoas que nem sempre se colocam nas discussões do grupo.

4. Antecipação de respostas.

Mostrei que as discussões mais ricas foram aquelas em que os grupos se prepararam previamente, antecipando as respostas que poderiam ser dadas pelos colegas e/ou as questões que provavelmente colocariam. Essa competência de antecipar possibilidades é fundamental para preparar boas intervenções – quanto mais conhecemos o sujeito da formação, mais se torna possível esse tipo de antecipação.

5. Uso dos vídeos.

Discutimos que:

- durante os Encontros, deveriam evitar ficar com o livro nas mãos, pois isso poderia dar a impressão de que estavam inseguros, precisando consultar a todo instante o que está indicado no módulo;*
- seria bom explicitar para os professores o contexto em que os vídeos foram produzidos;*
- é muito importante apresentar e trabalhar com os vídeos de uma forma sedutora e convidativa;*
- as pausas e intervenções propostas no Módulo de Alfabetização são sugestões que podem sofrer alterações conforme a necessidade.*

Perguntas dos coordenadores para o grupo.

Sugeri que, sempre que possível, antecipassem as perguntas, pois, devido à ansiedade, colocavam as respostas nas próprias perguntas que faziam. E fiz com que prestassem atenção no seguinte: quando ouviam a resposta do grupo, a pergunta seguinte do coordenador geralmente era "Todos concordam?". E, nesse momento, o silêncio era total. Propus que modificassem a pergunta para "O que vocês acham da resposta dada pela colega?" Isso favoreceu a discussão – parece ser a mesma coisa, mas é completamente diferente, como a prática confirmou.

Perguntas do grupo para os coordenadores

Havia uma ansiedade de o coordenador responder às perguntas. Sugeri que as devolvessem para os grupos, para que todos pudessem se comprometer com a busca de respostas. Isso também poderia ser uma estratégia para que eles mesmos tivessem mais tempo para elaborar a resposta de forma adequada. Muitos dos aspectos que apontei para o grupo também foram aprendizados para mim e contribuíram para a reflexão sobre a minha própria prática. Isso só vem confirmar o quanto o formador pode aprender observando a atuação dos participantes do grupo, principalmente quando estão no papel de coordenadores.

Rosa Maria Antunes de Barros

O curto espaço de tempo é uma reclamação constante nas avaliações dos Encontros que temos realizado. Nem os grupos mais comprometidos com a pontualidade nos horários consideram satisfatório o tempo destinado aos trabalhos nos grupos. De minha parte, no entanto, sinto que andei me perdendo no tempo, em certos locais. Acabei, por conta disso, contribuindo para que as atividades de simulação fossem bastante corridas, sem o devido preparo. Ao assistir à Aricélia coordenando um grupo em Cuiabá, percebi que eu não venho dando tanta ênfase ao tempo das atividades no contrato didático. E que talvez seja essa ação tão simples que eu tenha de reforçar.

Alice de La Rocque Romeiro

Estágio

O estágio é um recurso fundamental para aprender uma nova tarefa, uma nova função, quando o profissional tem perfil para realizá-la. Evidentemente, não se pode aprender tudo numa situação de estágio: o que é possível é aprender a fazer melhor o que já se sabe fazer com alguma competência, pois nesse caso a conduta daquele que é observado funciona como um espelho. Os inúmeros depoimentos de formadores que relatam a importância do estágio no seu processo de aprendizagem são o melhor argumento para defendê-lo como uma prática necessária, quando a questão é enfrentar o novo na profissão. Ao final deste item, há uma proposta de estágio elaborada para orientar os formadores do Programa Parâmetros em Ação.

O estágio proporciona a possibilidade de ocupar um outro lugar no trabalho de formação. Estando sempre à frente dos trabalhos, na coordenação de grupos, o envolvimento não facilita nosso olhar e nossa escuta nem o distanciamento necessário para a observação da dinâmica e movimentação do grupo e das próprias estratégias e sua repercussão. Para mim, o estágio é o próprio repensar através do vivido, do refletido e do compartilhado. É a própria mudança em exercício. Mudança de lugar, mudança de papel, mudança do lugar comum.

Riva Cusnir

O fato de ter sido convidada para o trabalho de formadora no Programa Parâmetros em Ação deixou-me muito feliz, pois esse era um trabalho que há muito me fascinava. E, ao mesmo tempo, deixou-me preocupadíssima. Afinal, fazer parte de um trabalho de formação de professores desse porte representa muita responsabilidade. Só fiquei mais tranqüila, ou menos ansiosa, quando soube que teria a oportunidade de fazer um "estágio" com outra

formadora mais experiente; portanto, não seria "jogada aos leões", sem antes ter clareza do que seria o trabalho. Porém, a idéia, que a princípio parecia alentadora, também me soava como estranha, uma vez que eu já tinha uma experiência em formação e nunca tinha vivido essa situação de assistir a um trabalho para depois fazê-lo.

Ao conversar um pouco mais com a Rosaura, ficou claro que a idéia não era apenas a de observar uma formadora experiente, para ver como se faz formação, mas acompanhar uma formadora experiente no Programa para discutir especificamente esse trabalho. Portanto, o fato de já ter uma experiência anterior com formação de professores ajudaria bastante nas discussões que permeariam o estágio.

Para viver essa nova situação, a de estagiária, tive o prazer – e, por que não dizer, a sorte? – de acompanhar o trabalho de coordenação de grupo feito pela Rosângela Veliago, juntamente com mais três colegas estagiárias: Mara Póvoa, Mara Sílvia e Débora.

Antes de iniciar o trabalho com o grupo, Rosângela nos apresentou a pauta do encontro e procurou focar nosso olhar para alguns aspectos que considerava importantes: observar o movimento do grupo; quais as falas mais comuns, quais as principais dúvidas; o tempo que cada discussão demorava; a forma como ela encaminhava as questões. Portanto, não fomos convidadas apenas a observar sua prática durante o Encontro, fomos convidadas a observar uma prática com olhos referenciados por uma pauta de observação. Os pontos levantados foram muito úteis para, no final de cada dia de trabalho, quando nos reuníamos para conversar/analisar o que tinha acontecido, avaliar esta ou aquela estratégia de formação, discutir a melhor forma de trabalhar com o grupo, fazer algumas perguntas, pensar em algumas respostas.

Tenho certeza de que a oportunidade de acompanhar o trabalho da Rosângela num encontro e discuti-lo com ela e com as outras colegas, foi uma das ações mais importantes para que eu fosse me apropriando do trabalho no Programa e, conseqüentemente, ampliando os "observáveis" frente à minha própria prática de formação.

Rosa Maria Monsanto Glória

Foto: Antonia Terra



Educadores observam os procedimentos da coordenadora do grupo (Parâmetros em Ação, Pólo de Irecê/BA, fev./2000)

Ter feito estágio antes de coordenar um grupo foi uma experiência valiosa porque possibilitou, em primeiro lugar, a comparação das minhas competências para coordenar um grupo e das competências de uma formadora mais experiente no Programa Parâmetros em Ação – a Viviane Ferreirinho.

Durante os quatro dias do Encontro em que fiz estágio, procurei anotar em meu caderno todas as falas da formadora que coordenou o grupo que eu observei e os momentos em que sua intervenção foi decisiva para o prosseguimento das discussões. Procurei registrar, além disso, tudo sobre a sua postura, as leituras que fez e em que momentos foram feitas, os livros que ofereceu ao grupo, os textos colocados em seu varal, as reações dos participantes, as dúvidas. Assinalei também, nesse primeiro registro – que foi feito à medida que as atividades se desenrolavam –, os momentos que seriam mais difíceis para mim, que eu avaliava que precisaria me instrumentalizar melhor, isto é, ler e estudar mais sobre determinado assunto. A respeito disso, fazia anotações do tipo: entender melhor; procurar bibliografia sobre. Enfim, o primeiro momento do estágio foi o de comer avidamente a refeição que me estava sendo oferecida.

Paralelamente a esse tipo de registro, foram importantíssimas as conversas com a formadora do grupo, depois do encerramento das atividades de cada dia. Chegava o momento de buscar respostas a algumas dúvidas. Buscava, com minhas perguntas, entender por que, com qual objetivo ela havia feito determinada intervenção. Foram conversas muito ricas e esclarecedoras e que me permitiram também dar algumas opiniões a respeito do andamento do trabalho.

Finalmente, em casa, foi o momento de rever todas as anotações, de refletir sobre o papel de coordenador de grupo no Programa Parâmetros em Ação e sobre a pauta de trabalho, de imaginar diferentes cenários (nessa hora, o que eu faria, e se alguém me fizer tal pergunta?), de buscar o que esteve por trás das ações da formadora que eu observei, a fim de preparar-me para meu primeiro grupo. Minha conclusão é que é preciso estar ativa durante o estágio, anotando impressões, elencando dúvidas, registrando conteúdos e idéias alternativas. Foi assim que me senti mais segura para assumir a tarefa de formadora no Parâmetros em Ação.

Laura Alice F. Piteri

No meu percurso como formadora do Programa Parâmetros em Ação, foi de singular importância a experiência de estágio com Rosana Dutoit, no segmento de Educação Infantil. Para realizar o estágio, tinha feito uma leitura prévia da pauta, com o intuito de me apropriar do seu conteúdo: o desafio era a apropriação de algo que eu não havia elaborado pessoalmente e que, por meio da leitura, apesar do cuidadoso detalhamento das orientações, me escapavam os desdobramentos.

Eu já tinha bastante experiência como formadora, mas observando o modelo de formação que a Rosana utilizava, pude rever e ampliar minhas concepções acerca do que é um trabalho apoiado numa metodologia problematizadora. Desse ponto de vista, a questão é superar o enfoque expositivo – de "dar aula" o tempo todo – de falar/transmitir, informar.

Penso que a apropriação de algo implica inicialmente reportar-se a um modelo de referência, para que nasça o próprio modelo, nesse caso, a identidade como formadora. Esse esforço interno e externo é o que faz desenvolvermos nossas competências profissionais – conforme Perrenoud, a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar os desafios do exercício da profissão.

No primeiro grupo que coordenei, evidentemente, tive a Rosana como minha interlocutora interna, travei inúmeros diálogos com ela, procurava referências na sua forma de atuação. O modelo, forte inicialmente, foi dando norte à construção de minha própria autoria como formadora do Programa: fui reencontrando minha singularidade, revisitando meus modelos internos ampliados. Julgo que a experiência de estagiar é muito coerente com a concepção do Parâmetros em Ação. A partir da situação de estágio, retomada e discutida com a Rosana, é que pude desmembrar a pauta, dimensioná-la, dosá-la e ter claro em que critérios deveria me apoiar no processo de tomada de decisão que permeia cada grupo, cada pauta. A oportunidade oferecida, de poder percorrer os subgrupos, atuar, intervir, exercitar o meu papel, foi muito enriquecedora: pude compartilhar olhares, resgatar hipóteses dos participantes, retomar as minhas hipóteses iniciais referentes ao grupo e à atuação na coordenação, o que me foi de grande valia para desempenhar o papel de coordenadora.

Rosa Silvia Lopes Chaves

Quando fui convidada a fazer o trabalho de formação no Programa Parâmetros em Ação, fiquei muito contente – na verdade lisonjeada –, pois já conhecia a competência profissional de vários formadores. Mas, ao mesmo tempo em que estava muito feliz, fiquei também assustada, ansiosa, pensando na grande responsabilidade de fazer um trabalho dessa natureza.

Fazer um estágio com a Rosângela, para mim, foi um alento. Além de ser uma profissional muito competente, ela me propiciou uma experiência nova: a de, apesar de ser parte integrante do grupo, poder ficar "de fora", observando, tendo a oportunidade de acompanhar não só o desenrolar de uma seqüência de atividades, mas – muito mais importante do que isso – observar os encaminhamentos dados a partir das atividades propostas, o que, muitas vezes, nos passa despercebido quando estamos envolvidas diretamente no grupo.

Outra situação que me acrescentou demais – e acredito que para as demais estagiárias também – foi a retomada, todas as noites, da pauta desenvolvida no dia, discutindo os encaminhamentos que seriam possíveis para o dia seguinte. Esse momento é superimportante porque permite compartilhar uma avaliação do trabalho, detectar problemas, discutir saídas, melhorar encaminhamentos. Tudo isso num clima de muito respeito, solidariedade e de disponibilidade para ajudar o outro – situação que até hoje não tinha experimentado na minha vida profissional.

Acredito que o sucesso do Programa se deva principalmente a isso: a socialização de saberes que se tem no grupo, a vontade de fazer um trabalho com qualidade. Essa é a melhor mensagem que podemos passar para outros profissionais – mesmo que não seja explicitada pela fala, tenho certeza de que está sendo comunicada pela postura de cada um dos formadores.

Mara Sílvia Negrão Póvoa

A postura da Rosângela – coordenadora do grupo em que estagiei, para conhecer o trabalho proposto no Programa Parâmetros em Ação – permitiu reforçar o que eu já tinha ouvido na palestra de abertura. Fui anotando tudo o que ela dizia, sem nada deixar passar. Fiquei fascinada com a organização e com as estratégias metodológicas problematizadoras utilizadas por ela.

Como eu já vinha questionando sobre a necessidade de agir com os professores de maneira semelhante à que eu agia com as crianças, tinha utilizado algumas delas, em outras situações, talvez sem tamanha propriedade. Terminei os três dias de Encontro com a sensação de que muito havia aprendido, sobretudo com relação à ênfase à questão da leitura e suas estratégias e ao encadeamento da análise de escritas infantis, com atividades que servem como intervenção. Mas o que mais me chamou a atenção foi a maneira como as diferentes aprendizagens foram abordadas, o que me provocou a leitura imediata do Antoni Zabala.

Alice de La Rocque Romeiro



Foto: Maria Aparecida Taveira Pereira

Educadoras discutem suas opiniões (Parâmetros em Ação, Pólo de Mimoso do Sul/ES, mai./2000)

“Formar-se não é instruir, é antes de mais nada refletir, pensar numa experiência vivida. [...] Formar-se é aprender sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através de palavras, é ser capaz de conceitualizar-se.” (Remy Ness)
Quando recebi o convite para participar como estagiária do Encontro do Parâmetros em Ação, imaginei que essa seria uma grande oportunidade de

aprender mais e compartilhar com pessoas experientes um espaço de discussão e aprofundamento de questões relacionadas à educação.

Na apresentação do Programa, a realização do Encontro passa de uma esfera idealizada para torna-se acessível a mim e ao grupo.

Sempre que penso em grupo lembro-me do texto de Madalena Freire "O que é um grupo?"

Eu não sou você

Você não é eu

Eu não sou você

Você não é eu

Mas sei muito de mim

Vivendo com você

E você sabe muito de você vivendo comigo?

Eu não sou você

Você não é eu

Mas encontrei comigo e me vi

enquanto olhava pra você

Na sua, minha, insegurança

Na sua, minha, desconfiança

Na sua, minha, competição

Na sua, minha, birra infantil

Na sua, minha, omissão

Na sua, minha, firmeza.

Na sua, minha, impaciência

Na sua, minha, prepotência

Na sua, minha, fragilidade doce

Na sua, minha, mudez aterrorizada

E você se encontrou e se viu, enquanto

olhava pra mim?

Eu não sou você

Você não é eu

Mas foi vivendo solidão

Que conversei com você

E você conversou comigo

na sua solidão

ou fugindo dela, de mim, de você?

Eu não sou você

Você não é eu

Mas sou mais eu, quando consigo

lhe ver, porque você me reflete

No que eu ainda sou

No que já sou e

no que quero vir a ser...

Eu não sou você

Você não é eu

Mas somos um grupo, enquanto

somos capazes de, diferenciadamente,

eu ser eu, vivendo com você e

Você ser você, vivendo comigo.

Assim, um momento importante e decisivo foi o do primeiro contato com o grupo, uma vez que compartilhamos a proposta do Programa, permitindo estabelecer um contrato didático.

Inicialmente, a sensação é de conforto, uma vez que "se quebrou o gelo", mas pouco depois surge uma estranha sensação de medo do desconhecido, que aos poucos vai se modificando com o transcorrer do trabalho.

Essa mudança não acontece da mesma maneira nem ao mesmo tempo para todos, é claro que ela pode variar tendo em vista:

- a formação inicial;
- o compromisso com a formação continuada;
- as concepções e crenças;
- a disponibilidade para aprender;
- a resistência de mudar;
- a capacidade de compreensão;
- as possíveis distorções da proposta decorrentes da desinformação dos participantes;
- conhecimento dos PCN;
- as expectativas em relação ao Programa.

As variações em relação a esses aspectos produzem situações muito valiosas de troca e aprendizagem – é aí que reside a importância do conhecimento para o desenvolvimento profissional no próprio processo de construção e reconstrução da prática reflexiva.

Assim, o estágio foi para mim um espaço de discussões que permitiu clarificar, aprofundar, transpor, direcionar, articular informações, impressões e conhecimentos relacionados ao saber e ao fazer pedagógicos.

As atividades propostas permitiram pensar em situações problematizadoras, ao contemplar problemas reais do professor em uma dimensão participativa e investigativa por meio do diálogo com a própria ação, da reflexão sobre a prática.

Como parte integrante do grupo, pude compartilhar idéias, discutir a pautas de trabalho com formadores mais experientes, ter o privilégio de aprender fazendo.

"A esperança não é para amanhã. A esperança é este instante.

Precisa-se dar outro nome a certo tipo de esperança porque

esta palavra significa, sobretudo, espera. E a esperança é já." (Clarice Lispector)

Ana Paula Melim

Durante o meu estágio como formadora do Parâmetros em Ação, eu me dediquei a ouvir. Foi um combinado entre mim e a Teresinha e isso foi importante para mim, que há tempos vinha vivendo apenas o papel de formadora e não parava para exclusivamente ouvir. É ótimo, porque se pode acompanhar as reações do grupo, observando-se o surgimento do compromisso e do desejo de participar, ou a atitude de ficar de fora do processo. Também é bom para – "ouvir-se" – uma prática fundamental.

Cecília Condeixa

Uma proposta de estágio para formadores*

Objetivos

- Conhecer todo o processo do trabalho: plenárias, funcionamento do programa, papel dos coordenadores gerais e de grupo, propostas de desenvolvimento dos módulos, de simulação e de avaliação.
- Ter contato com um modelo de formação, cujo principal objetivo é evidenciar para os coordenadores de grupo as estratégias metodológicas de formação (o que nem sempre é observável para quem se inicia no Programa).
- Ter a oportunidade de se colocar no lugar do formador e refletir sobre quais procedimentos e atitudes teria nas diferentes situações propostas na pauta, levantando críticas e sugestões.

Etapas

Anteriores ao estágio

- Participar de uma reunião com o coordenador da equipe onde são explicados os objetivos e o funcionamento do Programa Parâmetros em Ação e a organização da pauta de trabalho.
- Ler e estudar previamente a pauta.
- Discutir brevemente com o coordenador da equipe as eventuais dúvidas sobre a pauta – antes de observar como será desenvolvida.

Durante o estágio

- Observar o desenvolvimento da pauta pelo formador do grupo.
- Anotar os conteúdos que estão sendo desenvolvidos e as estratégias utilizadas.
- Discutir brevemente com o formador, ao final de cada período ou dia, o que foi observado, as dúvidas que teve, as eventuais sugestões.
- Acompanhar as mudanças feitas na pauta – se existirem – e conhecer a razão delas.
- Participar ativamente do momento de preparação das simulações, dando orientações para os grupos, com supervisão do formador.
- Compartilhar com o formador como avaliou o desenvolvimento do trabalho.

Após o estágio

- Fazer uma síntese sobre o desenvolvimento do trabalho, organizada em duas partes:
 - a- Parte descritiva: análise da pauta – o que estava previsto e aconteceu, o que não estava previsto e aconteceu – e levantamento das estratégias utilizadas.
 - b- Parte reflexiva: como analisar a participação do grupo e as intervenções do formador e, diante dessa análise, quais mudanças proporia para a pauta.
- Participar de uma reunião com o formador ou coordenador da equipe, para discussão dessa síntese e de dúvidas que possa ter.
- Organizar a pauta que vai desenvolver pela primeira vez, e discutir com o coordenador da equipe.

* Proposta de estágio elaborada para orientar os formadores iniciantes no Programa Parâmetros em Ação.

Análise de situações documentadas em vídeo

A discussão de atividades de formação registradas em vídeo é um importante instrumento de reflexão sobre a prática, assim como o são as situações didáticas de sala de aula – estas, mais familiares a todos nós. Se por um lado o estágio representa a possibilidade de assistir ao trabalho do outro "ao vivo", o vídeo representa a possibilidade de "trazer" a prática do outro a um grupo de discussão.

Documentar as situações de formação não é, ainda, uma prática muito usual, mas que, sem dúvida, tende a se difundir com o tempo. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores contará com esse tipo de recurso: prevê programas que reunirão um conjunto de propostas que têm se mostrado produtivas no trabalho de formação e que, juntamente com este *Guia*, pretendem subsidiar os formadores que coordenarão os grupos de professores. A possibilidade de analisar coletivamente, muito mais do que as propostas, as intervenções que os formadores fazem ao coordenar um grupo e ao encaminhar as atividades de formação é algo que não se pode deixar de garantir nos grupos de formadores. O registro em vídeo de situações desse tipo é, portanto, um recurso valioso, pois permite torná-las objeto de estudo. Como o uso desse tipo de material é ainda pouco freqüente, não contamos com relatos significativos a respeito.

O planejamento conjunto do trabalho

Planejar com os pares, especialmente os primeiros trabalhos de formação a serem realizados num determinado projeto, é uma opção necessária a quem valoriza a discussão com um interlocutor (ou vários) para compartilhar as dúvidas, as idéias, as dificuldades, as propostas. Esse tipo de trabalho geralmente minimiza as inseguranças, potencializa os talentos pessoais e permite a ampliação do repertório de procedimentos dos formadores. É o que se pode verificar a seguir.

Foto: Antonia Terra



Educadores planejam o trabalho de formação
(Parâmetros em Ação, Mimoso do Sul/ES, mai./2000)

O momento em que mais aprendo é quando discuto a pauta de trabalho com os outros formadores. Escuto o que eles falam, comparo com minha prática e trago a ela novos elementos, que depois de testados e avaliados, permanecem ou não. Tinha preocupações sérias com a avaliação das simulações, que

foram resolvidas conversando com a Regina Lico: ela propõe que os participantes façam auto-avaliação a partir de um roteiro preestabelecido. Não tínhamos a priori um roteiro desse tipo, que foi sendo progressivamente construído pelo grupo e, hoje, está incorporado à nossa pauta de trabalho.

Renata Violante

Assumir a coordenação de um grupo de formação, pela primeira vez, é tarefa de muita responsabilidade. É sair de um lugar de observação, como estagiário, para o de formador atuante. Para tanto, a colaboração de um profissional mais experiente é de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho com maior segurança. Devido a uma situação de emergência, passei, da noite para o dia, de estagiária a formadora e, naquele momento, a elaboração da pauta em conjunto com a professora Antonia Terra representou para mim a constatação de que o trabalho de parceria pode promover a troca de experiências, a reflexão sobre o próprio conhecimento prévio e a ampliação de saberes e competências. Contudo, para tanto, é necessário, acima de tudo, a flexibilização, a solidariedade, a humildade e a segurança das pessoas envolvidas nessa tarefa.

Maria Laura Petitinga Silva

Neste meu início de trabalho com o Programa Parâmetros em Ação, tive várias surpresas muito agradáveis. Antes de fazer o primeiro trabalho como formadora, fui convidada, juntamente com a Mara Póvoa, a "repassar a pauta" (termo muito utilizado entre os formadores) com outra formadora, que também já tinha experiência com o trabalho, a Cristiane Pelissari. Desta vez, o que fizemos foi analisar/estudar a pauta proposta para o encontro com os Coordenadores de Grupo de 1ª a 4ª séries para que pudéssemos nos apropriar das estratégias de formação ali explicitadas. Fomos lendo/discutindo/questionando cada item da pauta e, com a ajuda da Cristiane, íamos tendo uma visão mais clara de como as expectativas de aprendizagem, propostas para os quatro dias do encontro, seriam alcançadas e qual seria nossa função nesse processo.

Digo que isso foi para mim uma surpresa porque, quase sempre que se é convidada para fazer um trabalho de formação, você faz algum contato com quem contrata, faz sua proposta de trabalho e pronto: parte para ação. Desta vez, tudo está sendo diferente, e o que mais tem me deixado motivada para o trabalho é a possibilidade de troca, que acontece de fato, entre os profissionais que fazem parte do Programa.

Percebo que os elementos básicos para o sucesso do trabalho são: a possibilidade de se pensar coletivamente o trabalho, de se manter uma discussão constante entre os pares, a disposição para acolher quem chega como alguém que vem para somar, o fato de a pauta não ser estática, mas estar em constante análise, e das mudanças feitas serem muito refletidas. Essas ações todas, juntas, fazem com que o trabalho realizado seja coerente com o que propomos aos coordenadores de grupo. Percebo que viver esta prática é primordial para o nosso trabalho: a credibilidade que conseguimos conquistar a cada Encontro de que participamos é fruto, também, desse nosso processo de viver um trabalho coletivo, no qual a nossa formação se dá, em grande medida, como fruto dessa interação – o que certamente acaba por se explicitar nas nossas ações.

Rosa Maria Monsanto Glória

Foram de extrema importância as orientações da Rosaura quando nos reunimos (Marcinha, Cristiane e eu) para discutir a pauta de trabalho do Encontro do Parâmetros em Ação, antes da nossa primeira atuação como formadoras. Além de nos informar e orientar, ela transmitiu uma grande confiança e acreditou que daríamos conta do trabalho. Isso fez diminuir o medo que sentíamos diante do novo e nos deu uma certa segurança para olhar a proposta e ver que realmente seríamos capazes. Também foi importante coordenarmos grupos pela primeira vez, no mesmo Encontro. Discutíamos a pauta o tempo todo: na hora de dormir, de comer, nos momentos de folga. Isso foi bom porque, além de tirarmos as dúvidas, nos fortalecíamos para dar continuidade ao trabalho. Uma formadora já "veterana" não teria agüentado ficar conosco.

Rosalinda S. Ribeiro de Vasconcelos

Ao optarmos por trabalhar com o Programa Parâmetros em Ação, na Secretaria Municipal de Educação, garantimos que algumas discussões fossem comuns para toda a rede municipal de ensino. Isso favorece a construção da identidade da rede, que ainda é nova no Ensino Fundamental. Além disso, pensamos também na contribuição desse trabalho para o fortalecimento das ações dos coordenadores que estavam construindo o papel de formador de suas equipes, pois, ao mesmo tempo que o programa norteia suas ações, incentiva a busca de alternativas criativas para atender às necessidades específicas das equipes das escolas.

Rosa Maria Monsanto Glória

A realização do trabalho em parceria

Realizar a coordenação de um grupo de formação em parceria é, ao mesmo tempo, uma boa alternativa, especialmente para formadores iniciantes, e um grande desafio. A vantagem é que é possível dividir as tarefas e controlar melhor a situação, uma vez que são duas pessoas para observar, intervir, ter idéias e encontrar soluções para eventuais dificuldades. Entretanto, realizar uma coordenação a dois é algo que depende de muito planejamento, para que as tarefas e as intervenções estejam previamente definidas e distribuídas e para que a atuação dos dois coordenadores não fique justaposta ou concorra uma com a outra. A boa coordenação em parceria é aquela que parece uma única ação, apenas distribuída entre duas pessoas – com a vantagem de contar com talentos geralmente diferentes e complementares de ambas, o que representa um benefício adicional para o grupo.

O termo espanhol "compartir" expressa com felicidade o trabalho coordenado por dois formadores, pois, mais do que dividir responsabilidades e marcações de texto, compartilhar significa, principalmente, interagir e somar observações para enriquecer-se com o olhar do outro e, em consequência, enriquecer o conjunto de pressupostos teórico-metodológicos trabalhados com o grupo. Nesse sentido, é um exercício de alteridade que vale a pena ser realizado pelos formadores em diferentes ocasiões, especialmente por aqueles que se sentem inseguros para desempenharem sozinhos suas funções, quando estas lhe são novas.

Por exemplo, dois coordenadores de municípios próximos sentiriam maior segurança realizando reuniões compartilhadas, especialmente no caso dos grupos de professores de 5ª a 8ª série. Em diversos lugares, nos momentos de simulação, os participantes desse segmento têm mostrado uma certa compulsão por dar aula e apresentado maior dificuldade em aceitar a Leitura Compartilhada como uma situação de leitura "sem compromisso pedagógico", o que revela uma concepção de ensino e de aprendizagem muito voltada para a transmissão de informações. Grupos assim exigem, sem dúvida, uma coordenação competente e segura, o que se pode garantir com as tarefas distribuídas entre duas pessoas.

A coordenação compartilhada, embora tenha um sentido mais amplo, pode ser iniciada com a participação conjunta de dois coordenadores de grupo. Porém, uma recomendação é básica: os combinados devem ser explicitados com sinceridade! No trabalho compartilhado verdadeiramente, não haverá lugar para competição entre os coordenadores, do contrário as expectativas não serão atendidas.

Marísia Buitoni



Educadoras coordenam atividade de formação em parceria
(Parâmetros em Ação, Pólo de Maringá/PR, abr./2000)

Situação imprevista: uma hora antes do início do Encontro do Parâmetros em Ação, soubemos que havia apenas um espaço para o trabalho com o grupo de 68 formadores de 5ª a 8ª série.

Tendo em vista o imprevisto, eu e a Marísia tivemos de refazer as pautas de trabalho para organizar uma atuação compartilhada. Isso não foi muito fácil, pois embora os conteúdos desenvolvidos nos grupos de cada segmento sejam os mesmos, cada um de nós personaliza a pauta, dando a ela características especiais que têm relação com a nossa vivência como formadoras.

Resolvemos que deveríamos "dividir" a pauta e que cada uma de nós, como observadora, poderia fazer as intervenções que considerasse necessárias para complementar as intervenções da outra. Embora tivéssemos assumido esse combinado, senti que as coisas não foram muito fáceis para nós duas, pois o desejo de fazer o trabalho da melhor forma possível e atingir os objetivos, que neste momento ainda não eram da dupla, mas sim individuais, gerou um certo mal-estar. Após o primeiro dia de trabalho, resolvemos fazer uma avaliação para replanejar a pauta do dia seguinte, e alguns pontos foram levantados: alguns relacionados à atuação de cada uma de nós e outros, à forma que

encontramos para "dividir" o trabalho. Percebemos que alguns procedimentos deveriam ser modificados: por exemplo, as questões que levavam ao levantamento de concepções prévias do grupo deveriam ser conduzidas pela mesma pessoa que registrava as falas. Chegamos à conclusão de que compartilhar não era dividir tarefas – embora soubéssemos disso teoricamente, era o que estava acontecendo e sabíamos que a atitude que tínhamos assumido estava relacionada aos nossos desejos de coordenar individualmente o grupo. Resolvemos então replanejar o segundo dia, cientes de que não poderíamos mudar aquela situação, e escolhendo o que cada uma de nós gostaria de desenvolver com o grupo. Essa avaliação, explicitando os nossos limites naquele momento e as nossas expectativas, fez com que o trabalho, a partir de então, transcorresse mais tranqüilo.

Considero que o que facilitou nossa integração foi a empatia existente entre nós duas. Algum tempo antes, havíamos nos conhecido num dos Encontros do Programa Parâmetros em Ação, no qual "trocamos figurinhas" e descobrimos que tínhamos muita coisa em comum (ficamos no mesmo quarto de hotel, inclusive). Essa situação anterior de troca foi importante para a reorganização do nosso trabalho em parceria. Considerarei que outro aspecto interessante nessa situação foi a possibilidade de cada uma de nós analisar os procedimentos utilizados pela outra, o que contribuiu para que eu e a Marísia fizéssemos uma reflexão muito interessante sobre a nossa atuação como formadoras. Acredito que uma coordenação compartilhada deva ser preparada com muito mais tempo do que dispusemos nessa experiência, para que os dois coordenadores do grupo possam amadurecer essa idéia de trabalhar de fato juntos e se preparar adequadamente para a tarefa. Considero que uma coordenação a dois deva acontecer a partir de necessidades identificadas pelos dois formadores, de forma que um ou outro possa complementar e aprofundar aspectos importantes para a formação dos professores. Se pensada e planejada com antecedência, a coordenação compartilhada enriquece o trabalho e pode atender muito melhor às necessidades específicas do grupo.

Regina Lico



Educadoras coordenam atividade de formação em parceria (Parâmetros em Ação, Pólo de Maceió/AL, jan./2000)

Recebendo convidado e sendo convidado.

Inicialmente, passei pela experiência de ser "visitada" por uma colega formadora e, em uma outra oportunidade, fui eu a "visitante".

Na primeira situação, a Sueli Furlan, que assumia o papel de coordenadora geral no Encontro do Parâmetros em Ação, participou do grupo que eu coordenava. Foi muito interessante o que aconteceu: o grupo acabou elegendo nós duas como coordenadoras.

Em muitos momentos, ela participou dos trabalhos complementando e aprofundando pontos importantes da discussão. Como, naquela época, ela tinha uma visão mais ampla do que a minha em relação ao Programa, pôde desencadear e aprofundar algumas questões fundamentais para o enriquecimento dos trabalhos. Além disso, ela participou das discussões do grupo, complementando a minha coordenação e, no momento das simulações, assumiu o grupo que trabalhou com uma atividade de Geografia – área de conhecimento na qual é especialista – e pôde, então, explorar com mais aprofundamento a proposta da área.

Na segunda situação, mais recente, assumi eu o papel de coordenadora geral no Encontro e decidi fazer um estágio nos diferentes segmentos. Comecei participando do grupo da Renata Violante: entrei quando ela fazia o levantamento

das expectativas do grupo em relação aos trabalhos e, nesse momento, fiquei apenas como observadora. Após o Encontro, eu e ela nos reunimos e fizemos uma avaliação da atividade que eu acompanhei. Ela estava muito preocupada com o tempo gasto, que havia extrapolado o planejado, e resolveu fazer uma reflexão a respeito disso, para compartilhar com os futuros formadores a sua preocupação. No segundo dia, não pude participar do grupo desde o início, mas a Renata disse que foi interessante ter repensado a pauta após a avaliação e que os resultados tinham sido muito bons.

Participando do grupo novamente, no dia seguinte, surgiu uma questão a respeito da concepção que fundamentou a construção dos Parâmetros Curriculares. A Renata então me apresentou como co-autora do documento de Ética e pediu que eu falasse sobre o assunto. Avaliando posteriormente a minha intervenção, ela considerou que os esclarecimentos feitos por mim foram importantes para o andamento dos trabalhos.

Nessas duas situações em que ocupei posições diferentes no grupo, pude observar o quanto uma coordenação compartilhada pode enriquecer o trabalho de formação.

Regina Lico

Recentemente, eu e Regina Lico coordenamos um grupo em conjunto. Alguns aspectos foram explicitados como fundamentais pelo grupo, conforme se segue.

Respeito pelo trabalho do outro – *Nós não tínhamos combinado nada e fizemos isso na hora do trabalho, num clima de diálogo, tomando decisões rápidas.*

Complementaridade – *Pudemos partilhar informações que cada uma de nós tinha a respeito do trabalho e, com isso, nos atualizamos e conversamos sobre diferentes modos de compreender um mesmo trabalho.*

Complementaridade de conhecimentos – *Os diferentes conhecimentos prévios de cada uma de nós foi fundamental para enriquecer a discussão.*

Ampliação dos nossos próprios conhecimentos – *Tanto eu como Regina passamos a conhecer o trabalho uma da outra, e isso foi fundamental para, daí por diante, discutir nossas pautas de trabalho, trocar materiais, fontes bibliográficas etc. Muitos educadores elogiaram o modo como partilhamos com eles os saberes, dizendo que não tínhamos aquele tipo de arrogância própria, muitas vezes, de quem julga dominar muito bem um determinado conhecimento.*

Sueli Furlan

A reflexão por escrito

É certo que a linguagem tem diferentes dimensões: "possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas também comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes"¹⁵ Mas é certo também que o domínio da linguagem não é uma conquista generalizada da população, inclusive dos educadores. Se considerarmos as múltiplas dimensões da linguagem, podemos afirmar que o uso que dela se faz nos meios educacionais, de um modo geral, é ainda muito restrito, especialmente quando se trata da leitura e da escrita.

Na verdade, a questão nem é que os educadores lêem e escrevem pouco: a questão é que o tipo de leitura e de escrita que habitualmente fazem não é aquele que permite o desenvolvimento das formas mais elaboradas de pensamento – o que alguns especialistas chamam de "pensamento letrado".¹⁶ O desafio colocado aos educadores é este, portanto: desenvolver as capacidades de uso da linguagem que favoreçam a ampliação do nível de letramento e de capacidades intelectuais mais requintadas.

O uso da linguagem escrita é privilegiado nesse sentido. O ato de escrever sobre a experiência vivida, sobre a prática profissional, sobre as dúvidas e os dilemas enfrentados, sobre o processo pessoal de aprendizagem é uma tarefa complexa, pois exige ao mesmo tempo tematizar a prática – torná-la objeto de reflexão – e documentar essa reflexão por escrito. Essa escrita não é necessariamente prazerosa (principalmente quando nela nos iniciamos), mas é preciso praticá-la cotidianamente. A reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprendermos sobre quem somos nós – pessoal e profissionalmente – e sobre a nossa prática como educadores, porque favorece a tematização do trabalho realizado e do processo de aprendizagem, o desenvolvimento da competência de escrita, a sistematização dos saberes adquiridos e o uso da escrita como ferramenta para o crescimento profissional. É como diz Clarice Lispector: "Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são..."

Ao escrever sobre os diários de classe, Zabalza (1994) salienta que o próprio fato de o diário pressupor uma atividade de escrita arrasta consigo o fato de a reflexão ser condição inerente e necessária à sua elaboração. Segundo Bereiter (1980), a escrita desencadeia uma função epistêmica em que as representações do conhecimento humano se modificam e se reconstruem no processo de serem recuperadas por escrito. As unidades de experiência que se relatam são analisadas ao serem escritas e descritas de outra perspectiva, vêm-se com

¹⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, MEC/SEF, 1997.

¹⁶ Gordon Wells, "Condiciones para una alfabetización total", Cuadernos de Pedagogía, 1991.

uma "luz diferente". É a idéia do "descentramento", conforme postulava Bertold Brecht: a personagem que descreve a experiência vivida dissocia-se da personagem cuja experiência se narra – o eu que escreve fala do eu que agiu há pouco; isto é, o eu que escreve é capaz de ver a si mesmo em perspectiva, numa espécie de negociação a três: eu narrador-eu narrado-realidade.

Walter Takemoto

Foto: Eliane Miriquies



Educadora faz registro pessoal
(Parâmetros em Ação, Pólo de Vitória/ES, out./2000)

Em cada relatório, percebo a importância da engrenagem de escrever e refletir sobre o que se faz. Percebo os pequenos avanços em minhas ações, à medida que volto à prática desenvolvida para compreendê-la melhor e para ter parâmetros para analisar o que faço. Tarefa imprescindível, porém nada fácil. É preciso manter o braço aquecido: o insaciável e abrasivo hábito de escrever. Para essas escritas, tentamos alcançar na reflexão o miolo propulsor, aquele que aquece e impulsiona idéias e novas possibilidades de trabalho. O esforço exigido para essa tarefa ganha significação porque está articulado a situações

emocionais e sociais; porque há um interesse pelo conhecimento por si mesmo; porque há um compromisso com o grupo de formadores (do Parâmetros em Ação) de agregar contribuições para o Programa; porque há um compromisso político com o aprimoramento da formação dos professores do país.

Beatriz Bontempi Gouveia

O registro do percurso do grupo no caderno de registro do formador é uma prática que precisa ser incentivada, enquanto parte integrante do seu processo formativo. O Caderno de Registro é uma referência escrita e, ao mesmo tempo, um norte para a intervenção do formador.

Walter Takemoto

A escrita contribui para resgatar a importância do registro, das falas, da história do nosso pensamento, das nossas descobertas.

Renata Violante

Foto: Eliane Miriquies



Educadoras fazem registro
(Parâmetros em Ação, Pólo de Toledo/PR, mai./2000)

Em 1998, realizei um trabalho no grupo de formação continuada de professores de Língua Portuguesa, da Secretaria de Educação Municipal. Durante os Encontros, os professores produziram registros de suas aulas, que foram publicados no ano seguinte. No prefácio dessa publicação, fiz alguns comentários sobre a importância do registro para a reflexão sobre a prática:

Um dos caminhos mais produtivos para a atualização pedagógica tem sido comprovado pelas pesquisas, como o da reflexão sobre a prática de sala de aula: seu desenvolvimento e seus resultados. E o trabalho com textos de circulação social sugerido pelas pesquisas lingüísticas e desenvolvido, cada dia com mais frequência, na aula de Língua Portuguesa, tem alterado substancialmente o quadro desanimador das práticas baseadas exclusivamente na análise gramatical de unidades isoladas da língua. [...] Os textos ora publicados são registros de sala de aula produzidos pelos professores de 5ª a 8ª série, nos grupos de formação continuada, em 1998. É o resultado de um trabalho provocado pela entrada, na sala de aula, de textos de circulação social, como a narrativa, o poema, a paródia, a propaganda, a notícia e os ditos populares.

“Foi interessante observar, no processo de produção escrita dessas experiências, como os professores, uma vez situados pela linguagem no trabalho com o texto, passam do lugar de revisores das redações dos alunos para o lugar de autores, vivenciando a complexa tarefa de articulação dos planos do conteúdo (o que dizer) e da expressão (como dizer) de um texto. Um momento em que o trabalho com a escrita fica submetido à situação de uso efetivo da língua.

Consideramos esses registros como um rito de passagem, um trabalho mesclado por concepções diferenciadas de linguagem e de sujeito, característico de todo processo de transição. No entanto, essas concepções estão marcadas por um ponto em comum: a definição do texto como unidade significativa básica para o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa. [...]

Adna Lopes

Trabalhar a formação de professores a partir de um projeto tem se mostrado, sem dúvida nenhuma, muito eficiente. No entanto, devemos pensar que não se trata apenas de uma mudança de formato, mas principalmente de concepção: a idéia principal é favorecer o desenvolvimento de competências profissionais. Isso é muito diferente do que vínhamos fazendo até então: abordar a maior quantidade possível de conteúdos considerados necessários à formação do professor – com um foco, portanto, nas áreas de conhecimento. Desde o início, gostei da idéia de trabalhar em torno de um projeto de formação, e hoje avalio que seus efeitos são significativamente melhores. No entanto, em relação a esse modelo, continuo a me colocar como uma boa aprendiz que ainda comete alguns equívocos, mas ao mesmo tempo reflète sobre eles para poder superá-los.

Débora Rana

A correspondência

De modo geral, a correspondência entre pares e entre o formador e o grupo é um recurso ainda pouco utilizado nos trabalhos de formação de educadores. Entretanto, tem um papel importantíssimo, pois além de todos os benefícios trazidos pela comunicação por escrito, tem a vantagem adicional de poder ocorrer a distância, a qualquer distância. É evidente que a comunicação por escrito não substitui a relação interpessoal direta, mas é um complemento fundamental que não pode ser desprezado.

A seguir, há exemplos de correspondência de diferentes tipos: os quatro textos iniciais são parte da correspondência do Projeto Formar¹⁷: o primeiro texto é composto de fragmentos de relatórios de grupos de professores endereçados a seus formadores; o segundo é uma

¹⁷ O Projeto Formar é um projeto que se apóia na prática da leitura e da escrita e cuja dinâmica se concretiza no estudo em grupo, na associação entre teoria e prática e no trabalho interdisciplinar, estabelecendo um diálogo permanente em rede entre professores formadores e professores em formação. Esse diálogo ocorre em reuniões periódicas e também a distância, via correspondência escrita: os textos aqui transcritos são fruto dessa correspondência – o primeiro é composto de trechos dos relatórios escritos pelos professores aos formadores e os demais são devolutivas dos formadores aos professores, sobre textos escritos por eles.

devolutiva da formadora para o grupo, comentando uma síntese a ela enviada para apreciação; o terceiro é um comentário sobre o registro escrito de uma reunião de formação e o quarto é uma proposta de roteiro para discussão, a ser documentada por escrito. Em seguida, está transcrita uma seqüência de três cartas escritas por uma formadora a seu grupo de professores.

Em todos os casos, o que se pode verificar é o parceiro experiente que, por meio da correspondência, contribui para a formação do grupo de educadores. Quando não se pode contar com a presença física de parceiros que auxiliem na organização do trabalho e na reflexão sobre a sua qualidade, essa é uma alternativa que não se pode desprezar. Especialmente para quem assumiu o desafio de ser formador e construir, na prática, a competência para essa função, a comunicação por escrito (seja via Correio ou via Internet) é fundamental.

Trechos extraídos de vários relatórios de professores-em-formação

[...] dessa vez é análise por cima de análise. Os alunos analisaram as propagandas feitas por outros. Nós fizemos análises dessas análises e a professora formadora vai analisar todo o nosso trabalho. É preciso que se tenha capacidade de ouvir e analisar atentamente o que o outro quer dizer, para que discutindo, refletindo se chegue a uma conclusão. E para que isso aconteça é necessário que não se tenha medo ou vergonha de expor o pensamento, estando, no entanto, aberto para mudar, crescer e aprender cada vez mais.

Além disso, considero extremamente valiosa a troca de experiência entre os educadores. Há uma troca de conhecimentos, desencadeando assim um espaço para perguntas, respostas, dúvidas e reflexões sobre o trabalho docente. Importante! A professora não deu respostas prontas. Sempre incentivava o aluno a descobrir e comparar respostas.

Devemos partir do que o aluno já sabe, e não ficar repetindo conceitos que não levam à aprendizagem.

Qual seria a melhor maneira de acertar? Responderam-me que deveriam ler o assunto e chegar a uma conclusão.

Como já dissemos anteriormente, estamos caminhando para a mudança da avaliação. Ao recebermos a proposta da atividade deste mês e ao lermos o texto: Avaliação: "prova" ou diálogo?, fizemos uma breve análise em relação ao nosso processo avaliativo e chegamos à conclusão de que, ao aplicarmos aulas de reforço, ao estarmos acompanhando o aprendizado diário de nossos alunos, ao voltarmos a um assunto, quando este não foi bem compreendido pela turma, estamos, sim, promovendo uma mudança que, até então, estava sendo despercebida e, ao entrarmos em contato com o texto, podemos refletir melhor.



Foto: Eliane Minguês

Educadora escreve sobre suas experiências (Parâmetros em Ação, Pólo de Vargem Grande/MA, set./2000)

Sobre síntese: comentários da professora formadora

O Grupo parece ter apreendido a idéia de que, numa síntese, fazemos sempre referência ao texto ou aos textos lidos, isto é, aos textos que estão sendo sintetizados. É um texto novo, criado por quem faz a síntese, mas não é independente. Enfim, é uma síntese de outro texto. Vocês fizeram bem, então, em fazer referência aos autores lidos. No entanto, faço duas considerações: vocês incluem na síntese um exemplo dado pelo grupo e findam com um parágrafo que aponta o que devem fazer. Aí já não estão mais sintetizando as idéias das autoras. Estão inserindo contribuições do próprio grupo. Não estou dizendo que o grupo não deva dar contribuições. De jeito nenhum. O que estou dizendo é que, segundo entendo, síntese é síntese. É um texto que está sempre apresentando as idéias de outros. E não é tarefa fácil identificar em uma leitura as idéias principais e saber reproduzir com as próprias palavras, em um texto novo, o que elas significam. No mínimo, é preciso entender bem o texto. Do contrário, a gente acaba copiando do original ou dizendo coisas que não condizem com o pensamento do autor.

Vou selecionar de sua síntese algumas palavras ou frases fundamentais, de acordo com a leitura que faço das idéias das autoras. Eis algumas delas: "construção de conhecimentos significativos... partindo da prática... integrando disciplinas... estratégias didáticas definidas para obter um produto final... tarefas partilhadas com os alunos.. vencer desafios... atividade prazerosa e significativa..." Enfim, o que essas palavras dizem é que o trabalho com projetos produz aprendizagem significativa, é interdisciplinar, é coletivo, garante a participação dos alunos, constrói conhecimentos, oferece desafios, é prático, dá prazer, define algo concreto como meta final. Muito bem. Isso é verdade. Mas qual é o significado real dessas palavras? Que tipo de postura pedagógica elas contestam? Como o grupo entendeu essas palavras e frases? Uma forma de esclarecer melhor esses sentidos é olhar pelo lado do avesso, isto é, lembrar algumas práticas pedagógicas que são o contrário disso. Vamos fazer esse exercício? O contrário de "construção de conhecimento" é "transmissão de informações ou conteúdos". O contrário de "significativo" é "mecânico". O contrário de "partir da prática" é "tratar de assuntos alheios à experiência dos alunos".

O contrário de "integrar disciplinas" é "partir, dividir, fragmentar os conteúdos, como se um não tivesse nada a ver com o outro". O contrário de "associar as estratégias de aula (ou as atividades de aula, ou as situações de aprendizagem) àquilo que a classe quer produzir no final" é "fazer um trabalho dispersivo, como se cada atividade fosse isolada e autônoma, sem a preocupação de encaminhar todas para uma meta bem definida e concreta". O contrário de "vencer desafios" é "acumular desânimo". O contrário de "prazer" é "tédio, desinteresse...". Uma coisa é o contrário da outra. É preciso ver, na prática, o que significa assumir o trabalho com projetos.

Sobre registros: resposta da professora formadora a um grupo de estudo

Seu relato tem a forma e o estilo de uma ata, isto é, registra o que fizeram e as decisões que tomaram, mas não mostra como foram as discussões que levaram àquelas decisões nem o que foi debatido durante as atividades. Por exemplo: lendo o relato da segunda reunião, fico sabendo que vocês realizaram uma pesquisa, consultaram fontes, falaram sobre preferências individuais etc. Mas o que me interessa de fato é saber como foi o debate durante a chamada pesquisa, o que vocês entendem por pesquisa, o que pesquisaram e o que descobriram, que idéias circularam durante esse trabalho, que argumentos diferentes foram confrontados etc., etc., etc. Enfim, quero conhecer o processo de discussão, muito mais do que os eventos da reunião. Em outras palavras, vai ser mais elucidativo ter informações sobre o que vocês pensaram, em que concordaram, em que discordaram, como chegaram a um consenso, onde permaneceu o dissenso, quais foram os argumentos apresentados, quais os confronto de idéias etc. Gostaria que vocês saíssem das generalidades e chegassem ao concreto. Ex.: em vez de dizer: "Relemos alguns trechos que achamos mais importantes..." seria melhor dizer quais os textos e por que acharam esses textos mais importantes. [...] O grupo só recebeu as informações, sem discuti-las? De fato, não encontrei nenhuma discussão sobre os dados levantados dos questionários, sobre os textos lidos ou sobre qualquer outra idéia que tenha porventura chegado ao grupo. Isso dá margem a que eu, como leitora, fique carecendo de esclarecimentos.



Foto: Márcia Novais

Educadores estudam texto de aprofundamento
(Parâmetros em Ação, Pólo de Rio do Sul/SC, ago./2000)

Roteiro para o trabalho em grupo, tendo em vista a elaboração de relatório de estudo

Com vista a sistematizar o trabalho dos grupos de estudo, estamos enviando o seguinte roteiro, que tem o objetivo de contribuir para uma melhor comunicação entre os grupos de estudo e os professores formadores:

1. Estudo individual do texto

Cada membro do grupo deverá ler o texto individualmente antes das reuniões do seu grupo, observando os seguintes procedimentos:

- a) destacar no texto o que julgar serem as principais idéias: grifar a lápis ou usar marcador de texto;
- b) escrever nas margens do texto observações pessoais sobre os pontos que achar relevantes;
- c) anotar, também na margem do texto, eventuais perguntas e dúvidas.

2. Debate sobre o texto

- a) cada membro deve apresentar ao grupo de estudo as principais idéias já destacadas na leitura individual, suas observações pessoais e suas perguntas e dúvidas;
- b) dá-se início ao debate, observando-se os procedimentos de praxe, de maneira a permitir que todos possam manifestar-se: inscrição de falantes, limite de tempo para cada fala etc.;

- c) um membro do grupo deverá anotar os pontos principais de cada fala. Essas anotações serão imprescindíveis para a elaboração do relatório. Obs.: de maneira geral, ainda que não haja uma aplicação imediata do texto em discussão para as práticas em sala de aula, os professores participantes do Projeto Formar deverão adotar como prática permanente o registro escrito de toda e qualquer ocorrência em sala de aula que possa ter relação com os temas de interesse do Projeto. Essa prática é imprescindível na formação do professor pesquisador tal como entendemos no Projeto.

3. O Relatório

a) Identificação do grupo

- Número do grupo.
- Título do texto estudado.
- Data.
- Nome do coordenador.
- Município.
- Endereço permanente para correspondência e outros meios (fax, Internet, telefone).

b) Forma do relatório

- Síntese do texto estudado: resumo das idéias principais desenvolvidas pelo autor (de 15 a 20 linhas – aproximadamente 250 palavras).
- Comentários sobre o texto: observações, dúvidas, perguntas, críticas, se for o caso.
- Relato de práticas em sala de aula relacionadas ao texto em estudo.
- Conclusões.



Foto: Antonia Terra

Educadoras estudam em grupo
(Parâmetros em Ação, Pólo de Mimoso do Sul/ES, mai./2000)

Cartas de uma formadora a seu grupo

Carta 1

30 de março de 2000

Caros(as) colegas,

No último dia 23, tivemos nosso primeiro encontro. Mais uma vez, pude confirmar o movimento de inquietações, dúvidas e o desejo de aprender que invade as escolas da rede. Penso que isso, apesar de desconfortável, às vezes, é muito enriquecedor para todos os envolvidos: diretores, professores, orientadores, pais e alunos. Revela que, cada um à sua maneira, tem se preocupado com a qualidade do ensino, questionado algumas práticas. Colocar em questão é o "pontapé" inicial, para conseguir transformar.

Uma autora, que da memória me foge o nome, diz que o novo ameaça porque, em alguma medida, impõe a tarefa, nada fácil, de rever-se e que toda mudança nasce do casamento entre a necessidade e o desejo (e isso parece que vocês têm de sobra). Ela continua dizendo algo que considero muito interessante – que é falsa a ideia de que mudar "dá trabalho" e, ao contrário, resistir às mudanças não requer esforço algum. Falsa porque manter tudo como está também implica um movimento, mesmo que no sentido inverso, o de inibir a mudança.

Bom, gostaria, agora, de me dedicar às observações das duas colegas do nosso grupo que cuidaram da memória do primeiro encontro e dos registros sobre as preocupações atuais e as expectativas quanto à nossa Oficina de Alfabetização. Para esta primeira carta, elenquei algumas questões que, embora tenham sido colocadas de forma individual, poderão, acredito eu, colaborar um pouco com o processo de formação de todos. Gostaria que esta Oficina abordasse questões ligadas ao LETRAMENTO e à organização de Projetos de Leitura e Escrita que privilegiem a função social da escrita.

A compreensão atual sobre a aprendizagem da língua escrita nos mostra que, para a criança aprender a escrever com competência, terá de lidar com dois processos de aprendizagem ao mesmo tempo:

- sobre a natureza do sistema de escrita – o que implica descobrir o que a escrita representa e de que forma;

- sobre as características da linguagem que se usa para escrever – o que implica aprender os usos as formas do discurso escrito.

Podemos dizer que a evolução das crianças em relação à compreensão do sistema alfabético de escrita segue uma sequência relativamente comum a elas (representada pelas hipóteses de escrita, que elaboram quando ainda não se alfabetizaram). Já sobre a compreensão dos usos sociais da escrita, não se pode afirmar o mesmo: a evolução é mais variável e depende da quantidade, da qualidade e da frequência da experiência com esses usos.

A escola é responsável por proporcionar essas duas aprendizagens e o ideal é que o professor garanta o máximo de equilíbrio entre as atividades de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e as atividades de uso significativo da linguagem, de letramento.

Especificamente nesta oficina, optamos (refiro-me aqui ao grupo de profissionais responsável pela escolha dos conteúdos) por dar maior ênfase à questão da aquisição do sistema alfabético. Não porque acreditamos que a conquista da escrita garanta, por si só, aos alunos a possibilidade de compreender e produzir textos, mas porque, diante do triste quadro educacional que se escancara aos nossos olhos, acreditamos, tal como defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que a "capacidade de decifrar o escrito é não só condição para leitura independente, como também um verdadeiro rito de passagem, um saber de grande valor social". Um saber ao qual os alunos têm direito, e que nos cabe garantir.

Sobre os Projetos, vamos discutir mais adiante, quando formos tratar da gestão do tempo didático.

Como trabalhar com a heterogeneidade da classe?

Atenção à diversidade parece ser o maior desafio das escolas nestes tempos em que vivemos. Teremos de aprender a lidar com ela nas salas de aula e não buscar a impossível homogeneidade. Colocar todas as crianças que fracassaram numa mesma sala de aula deve ser uma rara exceção e não uma regra do nosso sistema educacional. Ainda mais porque, quando fazemos isso, também estamos dizendo que fracassamos frente à diversidade.

Em nossos próximos encontros, discutiremos algumas possibilidades de trabalhar com a heterogeneidade na sala de aula. Espero que isso possa de fato colaborar com a prática de cada um.

E a matemática como fica?

Nesta oficina, especificamente, não vamos trabalhar com essa área, mas gostaria de deixar uma dica que me foi muito útil para melhorar minha atuação, enquanto professora. Assim como as crianças têm hipóteses a respeito da escrita, elas também as têm a respeito dos números: desde muito cedo, mesmo não sabendo ainda ler e grafar números, muitas sabem, por exemplo, que os números com vários algarismos são maiores que aqueles com menos. Muitas imaginam também que, se para ler 120 se diz cento e vinte, para escrever, se faz 10020. Vale a pena estarmos atentos!

Um livro interessante para aprofundar esse assunto é – *Didática da matemática – Reflexões psicopedagógicas*, organizado por Cecília Parra e Irma Saiz, da Editora ARTMED. O capítulo 5, intitulado "O sistema de numeração: um problema didático" é bastante interessante.

Um grande abraço a todos e bom trabalho

Cristiane Pelissari

Carta 2

11 de abril de 2000

Caros(as) colegas,

Espero que vocês tenham dedicado um tempo para ler a carta 1 e que, de alguma forma, ela e tudo o que temos conversado nas oficinas tenham contribuído para suscitar reflexões individuais e coletivas. Ah! Vale ressaltar que as cartas podem ser respondidas, ampliadas, criticadas, enriquecidas, por vocês. Nas entrelinhas estou dizendo que aguardo respostas, o.k.?

Nesta segunda carta, pensei em conversarmos sobre dois assuntos: o que caracteriza uma boa situação de ensino e aprendizagem e como intervir na questão da segmentação na escrita.

Então vamos lá...

Uma das habilidades que o professor alfabetizador (e também os outros) necessita desenvolver é a de organizar boas situações de ensino e aprendizagem. Para que sejam realmente eficazes, elas

precisam favorecer a ação do aprendiz sobre o que é objeto de seu conhecimento (no caso da alfabetização, a língua escrita). Para tanto é preciso que:

- os alunos tenham de colocar em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- os alunos tenham problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir;
- a organização da tarefa pelo professor garanta a máxima circulação de informação possível;
- conteúdo trabalhado mantenha suas características de objeto de conhecimento real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social.

Garantir essas condições, sempre que possível, é fundamental ao planejar as atividades.

"Esse menino escreve tudo grudado, será que não vê que não é assim que se escreve?"

Difícilmente um professor de séries iniciais escapa dessa pergunta. Pensando numa resposta, diria que, com certeza, o menino não vê. Aquilo que, aos olhos de um escritor competente é óbvio, aos olhos de um aprendiz não o é. Identificar unidades de escrita não é uma tarefa simples para as crianças que estão se alfabetizando. Escrever grudado – assim como as hipóteses que as crianças têm sobre o sistema de escrita – não é um erro banal e sim um erro, por assim dizer, necessário. Sendo assim, precisamos propor situações em que os alunos possam refletir sobre esse aspecto da nossa língua. Deixo aqui algumas sugestões:

- Permitir que as crianças tenham contatos frequentes com textos escritos (curtos, longos/complexos, simples), pois não é a fala que dá pistas da separação entre as unidades de escrita, é o material gráfico que possibilita isso.
- Oferecer um texto escrito (uma parlenda, o refrão de uma música conhecida, uma poesia curta) sem separação entre as palavras e pedir que as crianças marquem as separações ou que recortem o texto para depois colá-lo, segmentado, numa folha de papel. Também se pode apresentar um texto com as unidades separadas inadequadamente para que elas tenham de acertá-lo para ficar "como estava no livro".

- A cópia, apesar de ter sido usada inadequadamente por muitos e muitos anos na sala de aula, cumpre inúmeros papéis fora da escola e pode contribuir, de alguma forma, para a reflexão das crianças sobre a segmentação do texto. Propor que copiem trechos que mais gostam das histórias, poemas ou canções preferidas, sob a orientação de vocês, é uma possibilidade que vale a pena experimentar (e observar se está tendo efeito).
- Propor situações de escrita em duplas, em que uma criança escreve e a outra dita um texto já conhecido. A criança que escreve deve ser aquela que tem menos conhecimento sobre a segmentação do texto, para que a que dita faça observações a esse respeito para ela. Obs.: usei como fonte de consulta para essas sugestões dois livros cuja leitura eu recomendo: nas questões tratadas inicialmente, *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, de Telma Weisz (Editora Ática, 1999) e, nas propostas acima relacionadas, *Aprendendo a escrever*, de Ana Teberosky (Editora Ática, 1992).

Um grande abraço

Cristiane Pelissari

Carta 3

24 de abril de 2000

Caros(as) colegas,

Na carta de hoje, tratarei de alguns aspectos relacionados à tão conhecida Reunião de Pais e Mestres. Esse tema foi sugerido para aprofundamento num dos registros de memória dos encontros e, como não teremos tempo para discuti-lo no grande grupo, julguei bastante útil tratar um pouco disso e fazer sugestões de aproximação entre pais e escola.

Freqüentemente, ouvimos os pais cobrando, por exemplo, o uso da cartilha ou dizendo que "escola é lugar de aprender e não de ficar brincando", ou ainda que "a professora dá pouca lição de casa". Essas e tantas outras cobranças podem ser fruto de uma visão estereotipada da educação escolar. Visão essa que traz consigo a referência de escola que esses pais tiveram ou que, se não puderam ter,

ouviram dizer e incorporaram as suas representações do que é uma boa escola. Lidar com cobranças desse tipo e mesmo assim conseguir estabelecer um diálogo construtivo é uma habilidade que nós, educadores, precisamos desenvolver. **Informar e envolver** os pais é, sem dúvida, uma competência. Acreditando nisso, fiz uma relação de dicas que podem colaborar para o desenvolvimento dessa competência, baseada no livro *Dez novas competências para ensinar*, de Philippe Perrenoud, da Editora Artes Médicas.

- Exercitar a atitude de se colocar no lugar dos pais, considerando a visão estereotipada de educação que podem ter desenvolvido.
- Estar atento ao fato de que uma discordância dos pais pode ser apenas a manifestação de uma falta de conhecimento deles. É importante informá-los sobre o que e como nos propomos a trabalhar com seus filhos e oferecer mostras concretas da evolução das crianças.
- Organizar reuniões com momentos gerais e garantir outros que atendam às suas preocupações mais particulares, como, por exemplo: "Como ajudar meu filho durante a lição de casa?", "O que fazer com tantos erros de ortografia?", "Meu filho não aprende. O que posso fazer para ajudar?".
- Explicitar sempre o objetivo da reunião, os assuntos previstos e deixar a porta aberta a outros itens que sejam de interesse dos pais. Um espaço para perguntas e debates é sempre importante na pauta de reunião.
- Nos momentos de discussão, cuidar para não abusar de uma atitude defensiva, impedindo a busca de acordos e negociações, pois, algumas vezes, mesmo que sem consciência disso, abrimos um debate com a intenção de nada ouvir, de nada mudar.
- O item anterior não elimina a necessidade de defender as próprias convicções, portanto, é importante desenvolver a habilidade de julgar o que é negociável na comunicação entre pais e escola.
- Convidar os pais que quiserem e puderem para dar aulas para os alunos sobre algum tema que dominem (cuidar de plantas, construir coisas, fazer receitas, cuidar de animais).
- Convidar os pais para uma reunião de confraternização, para a qual os alunos preparem um lanche, um bolo, uma pipoca.
- Fazer entrevistas com os pais.
- Criar um horário fixo na escola (quinzenal ou mensalmente) para os pais contarem histórias aos filhos ou vice-versa.
- Trabalhar algum projeto que preveja, no final, uma apresentação aos

país (independente de data especial).
Estas são apenas sugestões para que vocês possam criar novas possibilidades de investir na qualidade da relação pais-escola.

Um grande abraço!

Cristiane Pelissari

Comunicação pela Internet

A Internet oferece múltiplas possibilidades, para muitos surpreendentes e inimagináveis, como pesquisa a textos publicados no mundo todo, obtenção de dados e informações em sites de instituições variadas, visitas a museus e bibliotecas, além de permitir a conversa com pessoas de diversas localidades em tempo real, trocando informações, idéias, opiniões e experiências, descobrindo diferenças e semelhanças do ponto de vista cultural. E tem ainda a vantagem do menor tempo e do menor custo para se obter informações.

Uma das grandes vantagens da comunicação via Internet é a interatividade: o computador permite o diálogo a distância, em tempo real. Além do que, esse tipo de comunicação tem como característica o fato de combinar duas das principais propriedades da linguagem oral e da linguagem escrita, respectivamente: a "presença" do interlocutor e a possibilidade de "voltar ao texto" para pensar sobre o conteúdo da mensagem.

Por todas essas razões, o uso da Internet é, cada vez mais, um recurso na formação dos educadores que a ela têm acesso. Dentre todas as

possibilidades oferecidas pela Rede, o que aqui está ilustrada é a comunicação por e-mail, que permite devolutivas rápidas para dúvidas, relatórios, solicitações... A facilidade para responder questões, para fazer circular textos e para copiar materiais, aliada à rapidez com que se faz chegar a informação ao destinatário é uma contribuição importantíssima para o intercâmbio entre formadores dos mais diferentes lugares – a equação "maior rapidez e facilidade ao menor custo" é especialmente sedutora e tem feito muitos adeptos.

A seguir, algumas mensagens que mostram como esse tipo de comunicação, embora não substitua a relação interpessoal direta, cria possibilidades interessantes de relacionamento profissional.

Cara companheira,

Priorizei a leitura do seu relatório nas horas mais vagas nestes últimos dois dias, pois imagino que agora você deve estar às voltas com o próximo.[...] Agora vou lhe dizer algumas coisas sobre o que observei no grupo coordenado por você e sobre o seu relatório – algumas já ditas anteriormente. Vejamos sua própria opinião a respeito de um dos aspectos que quero comentar:

Na verdade, tive dificuldades para gerenciar o tempo de modo a contemplar toda a demanda de alfabetização e mais 1a a 4a série, pois meu ritmo é um pouco mais lento, acabo falando mais do que pode e do que é preciso... No próximo Encontro devo reorganizar o tempo, elegendo menos atividades para cada um dos módulos e priorizando as questões essenciais para os formadores. Em primeiro lugar, gostaria de saber se você conseguiu cumprir esse desafio a que havia se proposto para o "próximo Encontro". E também como se saiu no encaminhamento das discussões mais específicas sobre a intervenção pedagógica destinada a favorecer a alfabetização dos alunos. Coloque isso em seu relatório, que é importante.

Preocupo-me muito com essa parte porque sabemos que os professores precisam aprender a ensinar os alunos a ler e escrever, e isso requer o desenvolvimento de competência específica para essa finalidade. Como já disse algumas vezes, penso que há um conceito completamente errado, que se construiu sem qualquer ponte com a realidade (e que está bastante difundido), de que um contexto letrado oferece o código alfabético "de brinde" para as crianças. Ou seja, não é preciso intervenção pedagógica específica destinada à compreensão do código, porque essa aprendizagem vem do uso da língua em situações comunicativas reais, em contextos significativos de leitura e escrita.

Isso é de um grau de espontaneísmo tão grande que me assusta, sem contar que revela total desconhecimento de como um conhecimento específico se constrói e qual a relação que existe entre esse conhecimento e os outros, já construídos ou em construção pelo sujeito. Guardadas as devidas singularidades, isso é mais ou menos o mesmo (como eu já disse algumas vezes) que achar que o sujeito aprende tabuada por estar imerso em um contexto de uso freqüente da matemática.

Por que estou dizendo tudo isso? Porque acho que a maior contribuição que podemos oferecer aos formadores nos Encontros é um modelo de formação de fato problematizador (não teórico/expositivo) e um conhecimento maior sobre como se aprende e se ensina a ler e escrever. Do contrário, os índices de analfabetismo escolar não vão baixar de forma alguma: em alguns lugares, o fracasso escolar na alfabetização, da 1ª para a 2ª série, é superior a 60%.

Voltando às minhas opiniões sobre como você conduziu o trabalho, nos momentos em que pude observá-la.

Como eu lhe disse (e não sei se isso ocorreu por falta de familiaridade sua com o trabalho ou por característica pessoal – parece-me que pelas duas razões), percebi que você não conseguiu hierarquizar os conteúdos a serem trabalhados: deu um tratamento "democrático" a todos eles. A intenção é boa, mas o resultado é a eterna sensação de tempo escasso. Infelizmente, nem tudo pode ser tratado com igual cuidado: há conteúdos que são mais relevantes e deverão ocupar mais o nosso tempo, justificam mais a nossa fala prolongada a respeito deles. Nós temos, no Encontro, uma limitação que é a quantidade real de horas disponíveis: a hierarquização é imprescindível. Há questões pelas quais apenas "passaremos" e pouco ficará sobre elas, infelizmente.

Como você mesmo avaliou, também achei que você deu muita aula – todos nós temos essa tendência e o desafio é saber quando dar aulas (pois os

conteúdos mais relevantes exigem isso) e quando não dar. E, mesmo quando for o caso, a grande virtude será dar aulas dialogadas, e não expositivas. Se conseguirmos essa maravilha, eis que, de fato, estaremos oferecendo um excelente modelo de formador aos formadores. Porque, na verdade, o que precisamos ter em mente o tempo todo é que, diferentemente de quando damos um curso (em que a finalidade é comunicar certos conteúdos), o que fazemos no Encontro é um convite a que nos tomem como modelo de referência (comunicamos conteúdos, e a forma como os tratamos também é conteúdo da formação dos formadores). Tudo o que fizermos de consonante verdadeiramente com uma metodologia de formação baseada na resolução de problemas é uma contribuição de fato para a formação dos formadores e para a superação do modelo tradicional.

Mas isso é somente a prática que vai nos ajudar, se estivermos atentos e empenhados em transformar verdadeiramente nossa tendência a dar aulas nos grupos de formação, nossa tendência a ser professores dos professores. Todos nós temos essa tarefa na equipe: planejamos coletivamente atividades problematizadoras, mas (igualzinho ao professor que dispõe de uma porção de "atividades interessantes") é a intervenção durante a atividade que vai provar o quão construtivistas somos nós.

Por fim, ainda sobre minhas observações:

- Você leu lindamente para os professores. Valorizo muito isso porque, em geral, professor quando lê para adulto age igualzinho à criança, o que você não faz, mesmo quando lê literatura infantil. Essa capacidade de adequar a leitura ao interlocutor é fundamental. Além do mais, você tem uma voz agradável, que não enjoa.
- Penso que, dependendo do caso, você precisa ter um certo cuidado com a referência a escritores que são parcialmente ou totalmente desconhecidos do grupo: em alguns momentos, senti que você falava de alguns autores com um excesso de familiaridade que, se as pessoas os desconhecem, pode ser meio desconcertante para elas. Penso que, talvez, a saída para quando você quiser citar um autor provavelmente desconhecido da maioria seja algo do tipo: "Vocês já tiveram oportunidade de ler algo do ...? Pois então...". Esse tipo de entrada cria a possibilidade de a pessoa achar que é perfeitamente possível não conhecer aquele determinado autor, do contrário pode ficar se achando ignorante.

- Na atividade de discussão sobre a adequação da atividade de leitura, no nível de conhecimento dos alunos ainda não alfabetizados, fiquei com a impressão de que você interveio nos grupos mais do que deveria, não sei... Quanto menos dicas os educadores tiverem, mais vão "aparecer" as suas reais concepções.

Quanto ao seu relatório, só tenho uma observação a fazer: gostei muito! Ele é de fato reflexivo, e isso tem de ser a principal razão dos relatórios que fazemos. Além disso, ele revela um exercício importante de análise do trabalho e da prática de formador.

Não tome minhas observações como críticas no mau sentido: sinceramente, acho você uma formadora muito competente. Se aponto algumas questões, é porque sei que você pode ficar ainda muito melhor.

Um grande beijo

A resposta:

Puxa, que carta linda!

Acho que nunca havia recebido uma devolutiva tão atenciosa. Só posso agradecer pelo tempo dedicado e pelos apontamentos preciosos para ajustar a prática. Nada como estar perto de formadores modelares...

Todos os apontamentos serão úteis para os próximos planejamentos, para ajustar minhas propostas e para aquecer e impulsionar minhas intervenções.

Confesso que ainda estou um pouco assustada... porém esse sentimento tem fortalecido o desejo de me aprimorar, de caminhar no mesmo "compasso" de todos. Lembrar as intervenções sobre a atividade com estratégias de leitura e sobre o cuidado para não dar aulas foi certo, veio confirmar algumas preocupações que estou colocando na ordem do dia...

Só posso agradecer e confirmar a satisfação de participar de uma equipe tão comprometida e acolhedora... me faz lembrar da poesia de João Cabral: "um galo sozinho não tece uma manhã".

O próximo relatório está a caminho, com respostas para algumas das perguntas lançadas nesta devolutiva.

Superbrigada,

Beijos

Tudo bem contigo? Tudo bem no último Encontro do Parâmetros em Ação? O pessoal da equipe tem gostado muito de você.

A razão desta mensagem é a seguinte: além das reflexões que socializei com você da última vez que lhe escrevi, achei que seria importante que você lesse alguns textos que aprofundam o conteúdo sobre o qual temos conversado – o papel dos projetos na organização do trabalho pedagógico. Esses textos seguem em arquivo anexado e penso que serão muito úteis para o estudo de sua equipe. Se quiser, depois podemos conversar mais a respeito novamente.

O que eu aprendi principalmente com a Délia Lerner e com a prática da escola em que eu trabalhei durante vários anos é que nem tudo pode ser tratado como projeto: há conteúdos, especialmente de Língua Portuguesa e de Matemática, que não "cabem" nessa modalidade e que poderiam ficar "de fora" da programação, se a tentativa for utilizar apenas os projetos como organizadores dos conteúdos escolares (e são conteúdos relevantes para o desenvolvimento das capacidades que estão definidas como objetivos nas áreas de conhecimento).

Como/para que, por exemplo, fazer um projeto para trabalhar especificamente com atividades de compreensão do sistema alfabético e de aprendizagem das regularidades ortográficas? A melhor forma de trabalhar esses conteúdos é por meio de atividades permanentes ou seqüências de atividades. Já a aprendizagem de outros conteúdos, só será mais significativa se o trabalho ocorrer por meio de projetos...

Beijos

A ampliação do universo de conhecimentos

É preciso que todos aprendam a valorizar o conhecimento e os bens culturais e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. É preciso que todos aprendam a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo. É preciso que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma. E que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça... Esse conjunto de aprendizagens representa, na verdade, um desdobramento de capacidades que todo cidadão – criança, jovem ou adulto – tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola.

Referenciais para a Formação de Professores, MEC/1998

As capacidades acima relacionadas representam expectativas de aprendizagem para os alunos da educação básica e, por decorrência, são especialmente necessárias aos educadores – porque já foram alunos, porque são responsáveis direta ou indiretamente pela formação dos alunos e porque são cidadãos. São essas capacidades que, conquistadas, podem conferir ao indivíduo a condição de cidadão da cultura letrada. Parte delas pode ser conquistada quando se tem acesso ao conhecimento e a certas práticas sociais e culturais. Embora a reflexão sobre a prática seja também uma forma de ampliação

do universo de conhecimentos, trataremos agora dessa questão, considerando duas possibilidades de elevação da cultura geral dos educadores: o estudo e a participação em certos tipos de atividade que favorecem a aquisição de conhecimento por meio da experiência vivida – que são condição para enriquecer o repertório de saberes úteis ao exercício do trabalho educativo e, também, direito e dever de todo profissional da educação.



Foto: Eliane Minguês

Formadoras conhecem a cultura local
(Parâmetros em Ação, Pólo de Caruaru/PE, fev./2000)

Os Referenciais para a Formação de Professores (MEC/1998), quando tratam dessa questão como conteúdo da formação, no que se refere especialmente à ampliação do universo cultural, afirmam que "Além

de direito dos cidadãos, essa é hoje uma exigência colocada para a maioria dos profissionais. No caso dos professores, uma cultura geral ampla é básica para um trabalho interessante, criativo, enriquecedor e, por isso, sua formação deve lhes garantir esse direito. Isso implica proporcionar aos professores vivências que vão muito além da programação formal de conteúdos e que se desenvolvem por meio de leituras, discussões informais, troca de opiniões, debates sobre temas atuais, apresentação do resultado de estudos e pesquisas, visita a museus e exposições, participação em movimentos sociais e em atividades comunitárias e tantas outras formas de manifestação cultural e profissional.

Como aqui é entendida, a ampliação do universo cultural inclui, portanto, um amplo espectro de temáticas: desde o contato com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas até a atualização em relação ao que acontece no país e no mundo e a participação em movimentos sociais. São relevantes, ainda, na formação dos professores o tratamento de temas relacionados mais propriamente ao sistema educacional e à atuação profissional, pois possibilitam uma análise da escola como instituição – sua organização, relações internas e externas, gestão e projeto educativo – e da função do professor no contexto do sistema educacional e social. O professor é, por assim dizer, o porta-voz da educação escolar. Sua formação profissional, portanto, deve ser também um

espaço de reflexão sobre os princípios educativos que dão sustentação às práticas escolares e sobre os necessários compromissos que deve assumir em decorrência de sua função. Esse tipo de reflexão dá sentido à ação de educar e ajuda a estruturar um pensar analítico sobre a educação, além de favorecer a tomada de decisões em relação ao currículo: concepções de base, objetivos, conteúdos, metodologias, formas de avaliação, recursos didáticos..."

Tudo o que aqui está indicado como conteúdo da formação dos professores é, evidentemente, conteúdo da formação dos formadores de professores, não apenas porque são também professores, mas porque lhes cabe parte da responsabilidade de proporcionar espaços de ampliação do universo de conhecimentos daqueles cuja formação está sob sua responsabilidade.

Nesse sentido, a formação do formador depende também da possibilidade de participar de atividades como as descritas anteriormente. Mas depende, em grande medida, do seu compromisso em estudar continuamente: a participação em um grupo de formação com outros pares, que têm na tematização da prática o eixo da discussão, não garante por si só as competências profissionais imprescindíveis a um formador. Nenhum grupo tem a possibilidade de suprir, pela discussão, as necessidades de aprendizagem daqueles que assumiram a tarefa de formar professores e de construir as competências para tanto, no exercício dessa função. Há muito o que ler, consultar, pesquisar, estudar e aprender com isso...

Para defender a importância do estudo, não gastaremos aqui tantas páginas quanto gastamos para defender a importância da reflexão sobre a prática e apontar alguns caminhos para realizá-la de forma organizada e coletiva. Tampouco o que gastamos (anteriormente) para descrever as atividades que contribuem para a ampliação do horizonte cultural. Não por desconsiderar ou minimizar a importância do estudo, de forma alguma! O fato é que não é preciso defender da mesma forma a importância de estudar: a cultura pedagógica há muito já incorporou que o estudo é uma forma privilegiada de ter acesso ao conhecimento historicamente acumulado – ao contrário, o debate a respeito da importância da reflexão sobre a prática é relativamente recente no campo da educação. Por outro lado, o estudo é abordado também no Capítulo 3, como uma estratégia metodológica de formação da maior relevância.

Neste item temos apenas um depoimento. Ele trata de um aspecto da questão do acesso ao conhecimento que não pode de forma alguma ser esquecido: a garantia de condições institucionais pela Secretaria da Educação para que os educadores de fato tenham acesso aos recursos e experiências que permitem ampliar a sua cultura geral e o seu repertório de saberes profissionais. Iniciativas como a que é relatada – de criação de espaços que contam com bibliotecas, atividades culturais, salas de convivência e momentos de estudo – felizmente vem sendo cada vez mais valorizadas e várias Secretarias de Educação têm tomado essa proposta de fato como uma prioridade.

Foto: Rosaura Soligo



Apreciação estética da “Guernica”, de Picasso, por grupo de educadores (Parâmetros em Ação, Porto Velho/RO, jun./1999)

A Oficina Pedagógica é um departamento da Secretaria Municipal da Educação que existe desde 1991, para dinamizar a formação dos educadores. Numa casa alugada pela Prefeitura, no centro da cidade – para facilitar o acesso de todos – possui, entre outros espaços, uma ampla sala de reuniões e uma biblioteca. A idéia de criar a oficina surgiu da necessidade de se dispor de um recurso para organização e fundamentação das experiências pedagógicas da rede municipal, de ampliação do universo cultural dos educadores e de intercâmbio sobre suas opiniões, dúvidas, conquistas, ansiedades e descobertas. Fazem parte da programação da oficina atividades de formação profissional e atividades culturais: reuniões pedagógicas mensais, grupos de estudos, reuniões de planejamento do trabalho pedagógico, atendimento individual aos professores, reuniões semanais com diretores, palestras, “viagens culturais” e sessões de cinema. Há também encontros entre educadores de outras redes da região para

divulgar trabalhos e estabelecer intercâmbio de experiência entre os municípios. A biblioteca da oficina conta com aproximadamente 5 mil volumes de diferentes gêneros (inclusive literatura infantil e infanto-juvenil) e vários jogos, fitas de vídeo, fitas cassete, revistas e apostilas. Conserva também um material da maior importância para a rede: são encadernações de produções dos alunos, selecionadas por área do conhecimento e por faixa etária, que cumprem com uma dupla finalidade – divulgar o que eles produzem e as propostas didáticas utilizadas por seus professores. Essa é uma forma de socializar o conhecimento pedagógico construído pelos educadores da rede, que tem favorecido inclusive o conhecimento dos professores ingressantes sobre o trabalho que se realiza nas escolas.

O acervo da biblioteca é criteriosamente selecionado, pois sua finalidade é contribuir para a formação dos educadores, "alimentar" o seu trabalho e garantir a qualidade do que será lido e pesquisado pelos alunos: por essa razão, os materiais são emprestados conforme a necessidade.

O que mais me impressionou nestes nove anos, desde a criação da Oficina, foi como ela contribuiu para o estabelecimento de vínculos entre professores, diretores e coordenadores pedagógicos. Funciona como um espaço de divulgação e discussão importantíssimo para o avanço e a efetivação da proposta pedagógica da rede e que, por meio de suas ações a cada ano, contribui para a formação dos educadores. Orienta-se pelo princípio da articulação teoria-prática, oferecendo e valorizando, ao mesmo tempo, eventos de formação com profissionais de ponta e situações regulares de produção e divulgação do conhecimento pedagógico produzido na rede. Além disso, tem uma programação cuja finalidade é a ampliação do universo cultural dos educadores, por meio das sessões de cinema e de "viagens culturais" – idas a cinemas, museus e teatros de outras cidades.

As oficina tornou-se um ponto de encontro de educadores!

As ações que têm lugar na Oficina vem favorecendo o desenvolvimento da autonomia profissional dos educadores, que progressivamente saem da condição de executores de atividades didáticas produzidas pelos outros

para a condição de produtores de propostas adequadas e coerentes para suas salas de aula – pessoas que refletem, analisam e avaliam sua prática pedagógica. E quem ganha com isso, lá na ponta, são os alunos.

A melhoria da formação do educador e da qualidade de ensino não é um sonho... basta investir, ser persistente e, principalmente, acreditar.

Maria Maura Gomes Barbosa

As competências de formador

Conforme Perrenoud "a aprendizagem depende e muito da atividade do aluno, sendo necessário, pois, redefinir o papel do professor de distribuidor de saber a criador de situações de aprendizagem e organizador do trabalho escolar". Este também não é um desafio para o formador?

Ivonete Tamboril



Formadora contribui para a discussão do grupo

Tendo como referência as "famílias de competências" do professor¹⁸, fizemos uma transposição adaptada para a condição de formador, chegando então às seguintes competências profissionais:

- Planejar e coordenar o trabalho de formação de professores, isto é, as situações de aprendizagem que a eles serão propostas.

- Acompanhar e monitorar o percurso pessoal de aprendizagem dos professores.
- Identificar as diferentes necessidades de formação do grupo e propor encaminhamentos que favoreçam o avanço de todos.
- Criar contextos favoráveis à aprendizagem e situações desafiadoras para a formação dos professores.
- Favorecer o trabalho cooperativo.
- Participar ativamente do projeto institucional da agência formadora à qual está vinculado (Secretaria de Educação, escola, faculdade).
- Informar os demais atores que participam do projeto institucional da agência formadora sobre os encaminhamentos do trabalho de formação, convidando-os a oferecer suas contribuições sempre que necessário.
- Utilizar novas tecnologias.
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- Administrar a própria formação contínua.

A análise da natureza dessas competências permite verificar – tal como no caso dos professores – que, de um modo geral, elas demandam do formador:

- análise da realidade (que é o contexto da própria atuação);
- planejamento da ação a partir da realidade a qual a ação se destina;

¹⁸ Indicadas por Perrenoud e tratadas anteriormente.

- antecipação de possibilidades que permitam planejar algumas intervenções com antecedência;
- identificação e caracterização de problemas (obstáculos, dificuldades, distorções, inadequações);
- priorização do que é relevante para a solução dos problemas identificados e autonomia para tomar as medidas que ajudem a solucioná-los;
- busca de recursos e fontes de informação que se mostrarem necessários;
- compreensão e atendimento da diversidade;
- disponibilidade para a aprendizagem;
- trabalho em colaboração de fato;
- reflexão sobre a própria prática;
- uso da leitura e da escrita em favor do desenvolvimento pessoal e profissional.

Este *Guia*, conforme dissemos, tem como uma de suas finalidades socializar o conhecimento metodológico acumulado pelos formadores dos programas do Ministério da Educação – em especial o Parâmetros em Ação – que, entre os anos de 1999 e 2000, demandaram formação de educadores das redes públicas em todo o país. Por essa razão, trataremos, a seguir, de alguns procedimentos e atitudes desenvolvidos pelos formadores desses programas e de outros, também realizados nas redes públicas, porém sem a participação direta do MEC. O intuito é colocar a serviço dos formadores de professores o conhecimento acumulado sobre metodologias de formação pautadas no desenvolvimento de competências profissionais pelos educadores.

Procurando socializar alguns procedimentos e atitudes fundamentais, que todo formador precisa desenvolver para coordenar adequadamente seu grupo, seguem alguns depoimentos sobre como certos problemas foram resolvidos em determinados grupos e como se conduziram determinadas situações.

Resolvendo situações-problema

Os relatos que se seguem foram agrupados de acordo com algumas categorias e não são acompanhados de comentários, uma vez que eles "falam por si mesmos" – além do que são mais relevantes do que qualquer explicação que se possa dar sobre as questões que abordam. Nesses depoimentos, os formadores contam como resolveram várias situações-problema com as quais se defrontaram no trabalho de formação e, dessa forma, subsidiam outros formadores que poderão utilizar procedimentos e atitude semelhantes, ou recriá-los conforme os próprios talentos e as necessidades identificadas em seus respectivos grupos.

O planejamento cuidadoso (e os resultados) do trabalho na primeira experiência como formador de um Programa

A elaboração da primeira pauta de um trabalho de formação deve ser meticulosa e cuidadosa. Além das surpresas próprias do primeiro contato com um grupo de formadores, contamos, ainda, com a insegurança e o medo próprios da "primeira vez" – aquela "que nunca se esquece". Não se pode arriscar, é preciso que o planejamento esteja cuidadosamente detalhado para segui-lo,

passo a passo, prevendo-se inclusive situações inesperadas e possíveis intervenções capazes de solucioná-las. Alguém já afirmou que a "sala de aula é um espaço muito sério para transformar-se em laboratório experimental". E mais, ao final de cada etapa, é preciso refletir sobre o que foi realizado ou não, registrando as dificuldades encontradas, as surpresas, tudo, enfim, que possa servir de feedback para o planejamento de próximas etapas, ou até um replanejamento. Nesse sentido, considero de fundamental importância o papel do formador, pois ele é uma referência importante para o grupo, incentivando cada profissional a investir no seu autoconhecimento, possibilitando-lhe a ampliação de suas competências.

Maria Laura Petitinga Silva

Para me preparar para o meu primeiro trabalho como formadora do Programa Parâmetros em Ação, senti uma grande necessidade de estudar, de me fundamentar, enfim de me preparar de fato para ter segurança como coordenadora de grupos de formação de formadores.

Como essa era também uma questão colocada para a Rosinha – novata como eu –, organizamos então um pequeno grupo de estudos, em que uma formadora já experiente, a Cristiane Pelissari, além de nos ajudar a definir a bibliografia de estudo pessoal, separar os melhores textos para leitura compartilhada nos grupos e sugerir possibilidades de intervenção durante os trabalhos, contribuiu conosco de uma forma singular, contando sobre suas experiências anteriores e sobre os encaminhamentos dados por ela em diferentes situações.

Esse tipo de troca contribui muito para o desenvolvimento de nossa competência de formadores, pois direciona nossa atenção para o que realmente deve ser olhado e cuidado em um trabalho deste tipo. Trabalhar com formação de formadores, para mim, era uma experiência muito nova (minha prática era com professores), e todo este "cuidado" da Cristiane e do grupo mais experiente de formadores, que discutiram conosco a pauta de trabalho, me proporcionou mais segurança e uma condição melhor de avaliar minha própria atuação.

Mara Sílvia Negrão Póvoa

Como estreadante, estava naturalmente ansiosa, porém segura do que ia fazer. A Antonia Terra já tinha me passado a pauta de trabalho com os grupos do Parâmetros em Ação – uma pauta enxuta, mas contendo o que era realmente necessário. Fiz algumas pequenas modificações, mas não retirei nem modifiquei nenhuma das atividades propostas: na verdade busquei apenas adequá-las ao meu modo de trabalhar, dei o "toque pessoal". Depois, a Antonia me presenteou ainda com uma pasta contendo textos, sugestões de atividades e algumas memórias de professores. Como ela sempre faz, apontou os caminhos, e eu, como boa caminhante, segui a trilha confiante. Deu certo.

Carolina Cândido

O planejamento do meu primeiro trabalho como formadora do Parâmetros em Ação foi baseado na pauta e principalmente no que tinha observado no estágio. Foi uma experiência e tanto, pois, apesar de uma pauta cuidadosamente planejada, tive de replanejá-la ao final de cada dia: o grupo era muito questionador e tinha muita sede de entender o que estava por trás das estratégias metodológicas de formação ali tratadas, além de trazer contribuições interessantes a partir de suas próprias experiências. Apesar dessas discussões terem tomado um tempo maior do que o previsto, achei importante priorizá-las para que houvesse maior reflexão do grupo sobre a prática de formação. O objetivo do trabalho proposto no Encontro foi realmente atingido.

Deane Rodrigues

Turma muito numerosa ou muito falante

Na minha segunda experiência como formadora do Parâmetros em Ação, deparei-me com o primeiro problema: um grupo de 58 participantes. Num grupo grande, fica difícil até mesmo formar um círculo... O que fazer? Como conseguir a participação do grupo nas atividades propostas? Além disso, o local em que estávamos não ajudava em nada: uma sala de vídeo. Tentamos colocar as cadeiras em círculo – tarefa inútil, o máximo que

conseguimos foi um semicírculo com vários apêndices... Mas, ainda assim, considerei melhor do que se ficassem todos enfileirados. No primeiro momento, alguns se fecharam num mutismo desconcertante e eu me perguntei: Timidez? Indiferença? Medo de se expor? Ou desinteresse?

Não era nada disso. O que estava acontecendo era muito natural: num grupo com tantos participantes não existe "clima", acabam se formando subgrupos e ainda há os que gostam de falar e se destacam, não dando nem voz nem vez aos mais tímidos. Isso em geral não acontece num grupo menor, o que favorece que todos sejam percebidos, chamados a participar, e que os tímidos se coloquem e tomem posições. Num grupo muito grande, não há tempo para todos se colocarem, e muita gente que poderia contribuir não fala (grupos grandes demais podem inclusive inviabilizar o trabalho).

Num determinado momento, percebi alguns educadores cochichando sem parar... Aquilo me inquietou, mas como estavam sentados muito atrás, não consegui que participassem da discussão coletiva. Pensei que daí por diante deveria encontrar uma estratégia para fazê-los tomar posição, assim ficaria sabendo o que eles estavam pensando sobre os trabalhos. No dia seguinte, no momento de Leitura Compartilhada, li para eles uma fábula: "A navalha", de Leonardo da Vinci. Intencionalmente, pedi que fizessem uma reflexão a respeito e o resultado foi surpreendente. Eles participaram com entusiasmo, e até o grupo do cochicho fez suas colocações, aliás, todas elas muito significativas. Durante todo o Encontro, procurei me aproximar dos grupos: quando estavam trabalhando, eu ficava algum tempo por perto, conversava com cada um, ouvia bastante, dava sugestões e idéias... E assim fui fazendo com cada grupo – se no coletivo era impossível ouvir a todos, o pequeno grupo tornou-se o lugar da escuta. A estratégia que escolhi, de ficar alguns momentos em cada grupo, participando/conversando/sugerindo possibilidades, foi positiva, pois permitiu que eu conhecesse um pouco melhor aquele grupão que tanto havia me assustado no começo.

Carolina Cândido

Era um grupo de Educação Infantil com 31 participantes. Com o passar do tempo, as educadoras se revelaram muito falantes, com conversas paralelas, e a uma certa altura eu tive até de pedir licença para continuar as atividades. Era um grupo bastante simpático e acolhedor, porém essa atitude de conversar paralelamente durante o trabalho foi me deixando incomodada.

No segundo dia, organizei-me para compartilhar com elas o café nos pequenos grupos que se formavam durante os intervalos. Num desses grupos, uma diretora me falou do quanto todas estavam preocupadas em trabalhar com os educadores, já que desconheciam as novas concepções do atendimento à criança. Disse-me que na sua região, por exemplo, quando as crianças que ingressam na creche choram muito nos primeiros dias, as mães são orientadas a ficar com elas em casa e retornar somente no ano seguinte.

Preparando a pauta do terceiro dia, refleti muito sobre como faria para retornar ao assunto, haja vista que já tínhamos trabalhado com o programa de vídeo sobre adaptação da criança à escola e, no meu ponto de vista, a discussão estava praticamente esgotada. Entretanto, não encontrei nenhuma possibilidade que me parecesse muito eficaz.

Foi a leitura do caderno volante, no início dos trabalhos do dia seguinte, que abriu a possibilidade de retomar a questão, por conta de um dos aspectos registrados sobre o módulo Educar e Cuidar. E, realmente, a partir de então, outras concepções distorcidas sobre a criança e a ação educativa foram sendo verbalizadas, o que permitiu que o grupo fizesse uma reflexão mais aprofundada a respeito.

Mediante o depoimento informal da diretora, no momento do intervalo, pude entender o quanto era necessário retomar o que tinha sido trabalhado anteriormente. Percebi que as problematizações que eu havia feito sobre os conteúdos do módulo não foram suficientes para atender à necessidade do grupo... a razão, provavelmente, de tantas conversas paralelas.

Iracema S. Gruetzmancher

Nos grupos, é muito comum a presença de profissionais com bastante experiência e muito desejo para ocupar o tempo disponível com suas explicações, dúvidas e críticas. Essas pessoas precisam estar informadas constantemente de que o tempo deve ser partilhado entre todos. Por isso, é preciso falar com elas dentro do grupo, ou fora dele, pedindo que se imaginem no papel do formador e dos demais do grupo, voltando a discussão para os princípios de cooperação e participação. Outra estratégia consiste em pedir que o próprio grupo regule a atuação do muito falante, devolvendo-lhes a pergunta ou comentário. O formador também pode agendar uma participação especial do muito falante para uma ocasião em que sua experiência ou conhecimento ganhe um tempo maior para exposição, dentro da agenda

Cecília Condeixa

Grupo resistente

O grupo era composto de 42 pessoas, entre professores, técnicos de escolas e Secretarias Municipais e uma assessora de várias Secretarias.

Duas pessoas desse grupo sentiram-se bastante ameaçadas, em função dos conteúdos desenvolvidos durante os trabalhos, como relatarei posteriormente. Uma delas era contratada por diferentes municípios para dar assessoria aos projetos pedagógicos; a outra, coordenadora de trabalhos de alfabetização há mais de vinte anos.

As duas eram bastante conhecidas e respeitadas pelo grupo e, por isso, nos momentos em que as atividades desenvolvidas exigiam que o grupo colocasse em jogo tudo aquilo que sabiam a respeito de um determinado assunto – ou mesmo um posicionamento teórico – elas acabavam boicotando a atividade. Conversavam com outros participantes ou traziam questões polêmicas que fugiam do tema. Um exemplo disso foi quando propus a análise de produções de alunos com diferentes níveis de escrita. Parece que, de certa forma, elas precisavam se colocar na posição de "professoras" dos outros integrantes do grupo, precisavam "saber tudo", não existia ali uma circulação e troca de informações – os outros esperavam respostas.

A disponibilidade interna e as dúvidas que cada educador coloca representam

um ponto-chave para a aprendizagem e para que se alcancem os objetivos do Programa Parâmetros em Ação. Apesar de saber que nem todos assumem uma postura como essa, muitas vezes me vi tendo sentimentos que não ajudaram nos encaminhamentos do trabalho. Foi preciso entender esses processos, respeitando as fragilidades, pensando em encaminhamentos que pudessem ajudar a resolver esses impasses de forma produtiva e não causar uma sensação de impotência do grupo, ou de competição conosco.

Na verdade, como esse Encontro foi um dos primeiros que fiz, não sabia ao certo como encaminhar questões como essa. Penso que, hoje, depois de muitas experiências – tendo mais claro inclusive a função dos coordenadores de grupo e a insegurança que geralmente sentem para assumirem esse papel ou expor ao grupo suas fragilidades –, é mais tranquilo lidar com sentimentos e atitudes desse tipo. Além disso, fomos progressivamente abrindo espaço nos grupos do Parâmetros em Ação para tratar de assuntos relacionados ao exercício do papel de formador: estudar em grupo, verbalizar aos professores que o conhecimento é um processo de construção coletiva, e que nem o coordenador do grupo nem os participantes sabem tudo, que se pode aprender junto quando todos se dão oportunidade para isso, entre outras tantas questões dessa natureza. Penso que o desafio que se coloca é não nos sentirmos ameaçados quando encontramos pessoas mais resistentes no grupo. Nem sempre isso é fácil, mas é possível. Talvez, o "segredo" seja desmontar a idéia de que precisamos saber tudo e assumir de fato o papel de parceiros frente a uma das principais finalidades do Encontro: refletir juntos sobre como realmente podemos ajudar os alunos a aprender mais e melhor. E, para isso, precisamos estar sempre na posição incondicional de aprendizes.

Outra coisa que tem ajudado é contar um pouco do nosso percurso profissional: os grupos de estudo dos quais participamos, a tematização de nossa prática, o trabalho coletivo que valorizamos e realizamos. Parece que isso tem ajudado os coordenadores a refletir que o conhecimento não nasce com o sujeito e nem é importado de fora...

Miriam Orenszejn

Logo no princípio das atividades do Programa Parâmetros em Ação, o grupo mostrou-se resistente ao trabalho que decorreria durante toda a semana de atividades. A resistência manifestou-se em forma de insatisfações, expressas pelo grupo claramente. Foram trazidas questões quanto aos baixos salários do magistério, "jornada dupla", más condições de trabalho, resistência dos professores frente à necessidade de formação continuada.

Porém duas foram as reclamações mais fortes.

Primeiro, o grupo destacou a inconveniência do período escolhido para o trabalho. Era época de retorno às aulas do segundo semestre letivo, que já tinha sido prejudicado e adiado devido a fortes chuvas que caíam na cidade.

Foi colocada também a insatisfação quanto à carga horária diária das atividades que seriam realizadas em tempo integral – oito horas por dia –, justificada por não terem sido os participantes consultados quanto às suas disponibilidades nesse sentido. A fala de uma das integrantes do grupo resumia bem o sentimento de todos: "Não sei se vai valer a pena ficar oito horas aqui".

Apesar desse momento de resistência inicial, percebi no grupo alguns pontos fortes que precisaram ser reforçados, para que o foco da atenção dos participantes fosse deslocado das questões de caráter administrativo para as questões pedagógicas, objetivo do encontro. O grupo era coeso, interessado, participativo, detinha experiência e bom nível de formação, trazendo conhecimentos que permitiram o desenvolvimento do trabalho de forma fluente e com qualidade.

Trocas significativas, a partir das atividades propostas, foram o ponto-chave para a superação do momento inicial que, a princípio, parecia provocar a inércia do grupo. Não se limitando a apontar as dificuldades, procuraram alternativas para a realização do trabalho com os Parâmetros em Ação nas escolas. Aos poucos, a resistência inicial foi sendo substituída pela compreensão do papel do formador e sua importância.

Interessante foi perceber, no momento da avaliação do trabalho desenvolvido durante a semana, o fator tempo ter sido colocado como negativo: o grupo concluiu que o tempo foi insuficiente para todas as respostas que vinha buscar e preocupou-se com as possibilidades de continuidade do Programa.

Ao final, tendo-se entendido que os objetivos foram alcançados com qualidade, foi retomada a fala da professora que inicialmente parecia a "voz do grupo". Questionada sobre sua colocação inicial, a mesma respondeu: "Não só valeu, como de agora em diante vou 'parir' e divulgar o meu trabalho, pois aprendi a importância do registro".

Tânia M. S. Rios Leite

No final do ano tive contato com o primeiro grupo difícil, com uma grande parcela de participantes resistentes. Em conversas dentro e fora da sala, fiquei sabendo que a Secretária de Educação propunha que os professores organizassem seus planos de curso, dividindo as sílabas pelos bimestres letivos. Essa idéia era defendida por sua assessoria, a qual ocupava espaço em todos os grupos.

A voz desses educadores tinha tamanha força que encobria a dos outros. Além disso, durante a leitura das memórias, só apareciam relatos de educadores que pareciam ter tido sucesso com o método de silabação. Esses mesmos educadores chegaram a propor a interrupção da atividade, pois podiam concluir que ninguém teve problemas na escola. Mas eu insisti em continuar, para dar oportunidade a todos. Foi aí que acabei ouvindo um dos relatos mais emocionantes sobre os primeiros anos escolares. Foi o texto de uma participante que repetiu duas vezes a primeira série. Somente depois disso, outras pessoas tiveram a coragem de ler sobre seus insucessos na escola.

Alice de La Rocque Romeiro

Não foi só uma vez que me deparei com grupos resistentes. É uma situação constrangedora para um formador, haja vista que, freqüentemente, quando planejamos um trabalho de formação, supomos estar levando uma "grande verdade" e que os cursistas vão aceitá-la quase que mecanicamente.

Em um dos trabalhos que realizei, fui percebendo que não havia muita aceitação do que eu propunha, e a indiferença de alguns começou a me chatear. Sentia-me como se minha competência estivesse sendo questionada e a proposta de trabalho por mim defendida, até certo ponto, ridicularizada. No entanto,

sabia que não podia me deixar abater. Era preciso "arregaçar as mangas" e continuar. Acredito no que faço.

[...]

Percebi que há casos em que o profissional está insatisfeito com o que está fazendo, reconhecendo que a sua prática não vai bem porque não responde às necessidades dos alunos, consciente de que o fracasso escolar insiste e persiste. Para esse educador, é a hora de mudar, está ali conosco porque tem alguma identidade, está procurando respostas, no momento, incertas...

José Dionísio

Desta vez deparei-me com dois problemas: um grupo numeroso e mais do que resistente, um grupo com grande sentimento de rejeição pelas propostas apresentadas. 50 professores! Não é nada fácil trabalhar com tantos! E a coisa fica mais "quente" ainda quando existe entre tantos a turma da resistência. Era uma situação quase constrangedora e, diante dos olhares e cochichos de alguns, resolvi expor meu sentimento naquele momento – foi a minha forma de apresentação. Disse o quanto a situação era difícil e que esperava a colaboração de todos. Percebi de imediato a mudança de atitude do grupo que cochichava e que, daí por diante, passou progressivamente a colaborar comigo. Penso que a questão da solidariedade tenha falado mais alto – afinal, eu era uma professora também...

Propus que, individualmente, os participantes escrevessem suas memórias pessoais e, em seguida, em pequenos grupos, escolhessem uma para ser lida no coletivo. As dez memórias lidas foram um sucesso – cada autor se sentiu consagrado e, para homenageá-los, li um poema de João Cabral de Melo Neto: "Cemitério alagoano". Eles não o conheciam, e todos pediram para fazer cópia do texto. Pensei comigo mesma: "Meio caminho andado".

Esse grupo foi para mim um desafio, primeiro pelo número de participantes, segundo, pela resistência do grupo da Secretaria de Educação em entrar no jogo das atividades – demonstravam o tempo todo que o que estava sendo proposto eles já faziam, como se estivessem querendo dizer para mim "olha, eu já sei e já faço tudo dessa forma!" Reconheço que esse foi o Encontro

mais difícil dentre os que já participei: não estava preparada para enfrentar tal situação e, com toda certeza, cometi muitas falhas na condução das atividades, mas aprendi algumas lições – entre elas, a de nunca ir para um Encontro como esse sem ter todas as informações possíveis sobre o grupo que vou coordenar.

Carolina Cândido

Má aceitação e falta de confiança na proposta inicial do formador

Num primeiro momento, o grupo mostrou-se desinteressado, colocando como expectativa que este seria apenas mais um curso, mais um treinamento. Alguns não sabiam qual seria seu papel no Encontro, não esperavam ser formadores de professores. Uma participante ressaltou que "não tinha nenhuma expectativa, pois sempre vinha aos Encontros e era a mesma coisa, portanto; tinha aprendido que não valia a pena esperar nada.". Outros foram menos taxativos... Aos poucos, a partir das estratégias de formação utilizadas e das minhas intervenções, o grupo foi se abrindo e oferecendo condições para que as atividades fossem desenvolvidas.

Dois pontos podem ser destacados como estimuladores para que a barreira fosse transposta: um deles foi a avaliação reflexiva, realizada ao final das atividades do módulo Educar e Cuidar – ressaltando a relevância do processo em relação ao produto final –, quando cada educador pôde refletir sobre sua própria aprendizagem e trocar idéias com os colegas; e o outro foi um momento de leitura do caderno volante, quando a responsável pelo registro deu um depoimento sobre como se sentiu em relação à tarefa de documentar os trabalhos e sobre o que aprendeu fazendo o registro.

Penso que, indiretamente, um outro aspecto contribuiu para a qualidade da relação do grupo com o trabalho proposto: a cada atividade, eu explicitava

as estratégias metodológicas de formação e os procedimentos que estavam sendo utilizados por mim, tornando observáveis não só as intervenções, questionamentos e problematizações realizadas, mas também as suas razões. A postura assumida pelo formador em relação a abrir espaços para a troca de idéias, a escuta cuidadosa, o respeito aos pontos de vista, esperando o momento oportuno para abordar as idéias confusas, é fundamental num trabalho de formação como o que estamos nos propondo a realizar e difundir.

Maria Cristina Leandro Paiva

Há um lugar na formação de professores em que um planejamento cuidadosamente elaborado pode, de repente, parecer esvair-se, como mel escorrendo entre os dedos? Quais saberes e competências profissionais estariam em jogo numa situação-problema tão singular e complexa, em que a pauta planejada parece não resolver?

Essa experiência tornou-se significativa, principalmente pelo lugar de destaque que assumiu a importância do trabalho solidário em equipe. A oportunidade de poder contar com a cooperação de colegas mais experientes, diante de uma situação de dificuldade, constituiu-se mesmo em um valor formativo fundamental no meu percurso como formador."

[...]

Mesmo que muito tentador, repousar por muito tempo o olhar sobre aquela abençoada beleza da cidade, parecia um convite difícil... Estava absorvido pela responsabilidade de, no dia seguinte, pela primeira vez, desenvolver bem a função como formador de futuros formadores de professores, no Programa Parâmetros em Ação. Mas, seriam formação de professores e beleza, conceitos antagônicos, incompatíveis!? Ou pelo contrário, uma "educação do olhar" e uma certa acuidade estético-filosófica não compõem também alguns pressupostos e orientações metodológicas discutidas/vivenciadas?

Primeiro dia, apresentações dos participantes, apresentação da estrutura geral do Encontro; alguns encaminhamentos da pauta. O grupo demonstrava um bom nível de conhecimento sobre as principais questões tratadas (o trabalho de alfabetização com textos, a resolução de situações-problema como recurso metodológico privilegiado...). Apesar da ansiedade da estréia, sentia-me seguro e entusiasmado, afinal o prazer de contribuir para "transformações do fazer-pensar" profissional e pessoal, para a construção de "práticas emancipatórias" para a melhoria da educação brasileira é algo ao mesmo tempo desafiador e muito gratificante.

Nas apresentações, pedi aos professores que escrevessem um pouco sobre a seguinte questão "Qual tem sido atualmente, sua maior preocupação profissional". Em seguida, fiz a leitura do texto "Paixão pela Educação", de Rubem Alves. Conversamos um pouco sobre "o prazer do texto" e da importância do nosso papel de modelo, como leitores competentes, para os professores e alunos. Ainda nessa tarde, encaminhamos a atividade de escrita das Memórias, quando cada educador remonta sua própria experiência de alfabetização. A tarde passava veloz, e o roteiro das atividades planejadas desenvolvia-se. Mas fui percebendo que, enquanto uma parte do grupo participava ativamente das atividades e discussões, se envolvia, se expunha, uma outra parte – mais ou menos a metade – revelava uma postura meio indiferente aos acontecimentos... Isso se podia perceber por algumas falas do tipo: "Não tenho muito o que acrescentar..." ou "É isso que a colega já falou, o que tinha pra dizer já foi dito...".

Haviam me falado que é da cultura local gostar muito de conversar! Dei uma provocada, procurando quebrar um pouco o gelo. Funcionou. Uma participante levantou a mão, dizendo: "Professor, é verdade que gostamos de conversar, gostamos de receber bem as pessoas que nos visitam. Mas também somos bastante sinceros! O fato é que, tudo que vimos hoje, nós já sabíamos!".

"Como assim?" Indaguei, surpreso por uma resposta tão enfática e contundente, e buscando entender o que se passava. O grupo devolveu: "Muitas de nós (doze exatamente, num grupo de 28) já participaram de um Encontro semelhante, portanto não há novidade nenhuma!".

Senti-me literalmente como se o chão me fugisse aos pés. Por isso aquela certa indiferença por parte de alguns professores durante as discussões... Mas, "e agora, José?" E aquele planejamento "redondinho" previsto para o trabalho? (visto e revisto, sob o preço de não poder ficar por mais tempo apreciando aquela maravilhosa baía). Não havia uma estratégia específica planejada para uma situação assim! No entanto, teria de demonstrar uma atitude de segurança e de acolhimento diante do grupo, mesmo que não vislumbrasse muito claramente como.

A saída que encontrei para aquele momento foi "abrir o jogo": disse-lhes que estava realmente surpreso, jamais imaginaria uma situação tão inusitada! Mas, pelo menos, começava a compreender o que estava de fato acontecendo. Fui também um pouco "salvo pelo gongo": caía a tarde. Ainda houve tempo para o "clima" melhorar um pouco. Os participantes foram se envolvendo mais, à medida que apresentavam sugestões para o problema. Na verdade, percebemos que desejávamos algo em comum: um Encontro proveitoso e interessante! Registrei todas as sugestões e garanti-lhes retornarmos à discussão no dia seguinte.

Assim que saí da sala encontrei a Rosaura: "E aí, Edilson?".

"Temos problemas!", respondi, colocando-a a par do que estava acontecendo.

No caminho até o hotel fomos conversando, a Rosaura, a Regina Cabral, o César e eu. O mar despejava-se majestoso em espasmos amarelos, num ocaso bonito, nos enchendo os olhos e os pulmões...

No hotel, entraram na roda as colegas Rosa Antunes, Rosângela Veliago, Regina Câmara e Marília Novaes. Continuamos conversando. Havia o aspecto de o Encontro não se restringir à pauta sobre conteúdos de

alfabetização (considerados dominados pelo grupo): havia várias atividades de outras áreas, portanto inéditas para todos. Mesmo com relação à alfabetização, o tratamento das situações-problema poderia ser visto também como um trabalho de parceria, envolvendo todos que conhecessem a atividade, focado agora nas estratégias metodológicas para abordá-lo. Essa oportunidade de troca foi fundamental para o redimensionamento de pauta e das intervenções, possibilitando um Encontro produtivo, a despeito do problema inicial. Foi determinante para eu poder retomar as demais atividades de forma mais atenta... Combinamos que, no dia seguinte, a Rosaura, que estava coordenando o Encontro, iria compartilhar comigo a coordenação do grupo pela manhã.

No outro dia, retornamos à questão sob a luz do que havíamos combinado: apostar no trabalho em parceria, envolver mais o grupo, aproveitando a experiência dos educadores que já conheciam algumas das atividades propostas, colocar para eles que a nossa proposta agora era pensar em como trabalhar certos conteúdos, e não os próprios conteúdos.

A partir daí, o Encontro fluiu. Como nos dizeres de Heráclito: "um homem não toma banho duas vezes num mesmo rio..." e de Fernando Pessoa: "sinto-me nascido a cada momento para a eterna novidade do mundo..." ou lembrando As Catedrais, de Monet, aprendemos mais uma vez que "o mundo tem a cor que a gente pinta". Aprendemos sempre, mesmo quando nos deparamos por uma experiência que já vivenciamos. Depende do olhar, da maneira como a encaramos.

Evidentemente, não teria conseguido conquistar o grupo e termos um encontro produtivo se tivesse que "me virar" sozinho. Contar com a ajuda de colegas mais experientes foi determinante para convertermos uma situação, aparentemente difícil, numa rica experiência de aprendizagens mútuas e múltiplas.

"... as idéias estão no chão, você tropeça e acha a solução..." (Titãs, 1998)

Edilson Souza

Alguns profissionais que monopolizam a discussão

Em muitos grupos, encontramos profissionais que, por vários motivos, monopolizam as discussões. Nesses casos, tenho me valido do contrato didático, da reflexão sobre a participação de todos, de chamar vez por outra aqueles que ainda não manifestaram sua opinião ou de fazer uma constante avaliação da atividade. Foi numa dessas avaliações, em um grupo na Bahia, que tive a maior surpresa, quando uma das participantes, ainda bem jovem, disse que algo a estava incomodando muito. Abri espaço para que ela se explicasse, e ela reclamou do uso excessivo da palavra por uma outra educadora com grande experiência em educação. Embora tenha avaliado que a questão havia sido muito bem colocada, fiquei seriamente preocupada com a reação da profissional atingida. Mas, nos momentos finais do Encontro, aconteceu algo inesperado: ela pediu a palavra e, dirigindo-se à colega que havia feito a reclamação, disse ter aprendido muito com ela...

Alice de La Rocque Romeiro

A concepção de trabalho em equipe também é marcada pelas experiências que os educadores já trazem a este respeito. Numa equipe sempre há aqueles que habitualmente são os mais falantes, os mais quietos, os mais questionadores etc. Em situações de monopolização da discussão, o exercício de socialização é fundamental. Muitas vezes, isso não é possível de imediato quando se pensa apenas na fala como recurso. Nesse sentido, quando se propõe atividades em que a escrita predomina (em painéis, por exemplo) ou atividades em que outras dimensões da expressão e da comunicação acontecem, isso ajuda a descentrar aqueles que trazem como característica a monopolização do discurso oral. A atitude do formador também é fundamental, procurando sempre se dirigir a todos e distribuindo o espaço de fala de maneira democrática. Muitos educadores se ressentem do insucesso do trabalho em equipe pelo que chamam de ditadura dos "sabidos". De fato, os que dominam conhecimentos teóricos muitas vezes constroem um grupo de formação. Num dos grupos que coordenei, uma autoridade municipal participou do meu grupo.

Tinha um perfil que muitos educadores diziam prejudicar a aprendizagem dos alunos. Durante todo o Encontro, ela foi extremamente autoritária, "dona da verdade" e falante. Numa simulação de atividade da área em que ela é especialista, deu um "pito" nos participantes do grupo que conversaram muito durante os trabalhos, convidando-os a se retirar da sala. Todos ficaram perplexos e eu também. Naquele instante, fiquei pensando como faria para colocar em discussão a situação, naquela tremenda "saia justa". Iniciamos a avaliação das simulações, discutindo a questão do levantamento de hipóteses e da socialização dos conhecimentos prévios. Nisto, uma participante do grupo fez alusão ao fato de que é preciso ter controle da turma, pois todos queriam falar, e o tumulto havia sido mal-interpretado (por ela, no caso). Eu retornei à questão, para que eles refletissem sobre aquela situação e recontassem o que havia ocorrido. Educadamente, falaram do seu constrangimento e de como a intervenção autoritária da colega havia "quebrado" o trabalho proposto. Concluíram que trabalhar com participação requer entendimento sobre o que isso implica. Depois, ela me procurou fora da sala e disse que perdeu o controle e desculpou-se. Sugeri a ela que conversasse com o grupo, mas ela disse que não tinha condições naquele instante. Naquele momento, ficamos assim: apenas no nível da reflexão sobre o fato.

Sueli Furlan

Concepções distorcidas, estranhas ou inadequadas reveladas pelo grupo ou por alguns participantes

No início do terceiro dia, depois de ter passado tanto tempo, uma professora veio falar em particular comigo, criticando minhas palavras no final da leitura dos textos de memória. Segundo ela, eu tinha dito que "havia ficado surpresa com os textos", e que, com essas palavras e por eu ser "paulista", havia demonstrado preconceito contra os nordestinos. Na hora, a minha única atitude foi ficar brava e contar-lhe que não sou paulista, sou filha de nordestino, e que, se falei o que ela afirmava, havia sido por emoção, por ter gostado muito, e não por preconceito.

Esse tipo de situação me fez pensar sobre muitas coisas. Como, nas atividades, despertamos "boas" e "más" emoções nos profissionais, como não controlamos todas as situações, como não nos damos conta de tudo o que acontece nos Encontros, como histórias pessoais e locais também estão fortemente presentes. Como pode também ser um problema estar aberto às falas dos outros, aprender a ouvir, se desprover de pré-concepções, aprender a se surpreender com a particularidade de cada grupo.

Antonia Terra

Tendo assistido ao vídeo quando a criança começa a freqüentar a creche e proposto um debate sobre o conteúdo fiquei, digamos, em apuros para coordenar a discussão que, a partir de então, se desencadeou. Surgiram duas concepções diferentes entre os subgrupos: alguns afirmavam que as crianças pobres não precisam de um processo de adaptação, e que é melhor distrair a criança para que a mãe ou outro familiar saia escondido.

Fiquei com muitas dúvidas a respeito de como encaminhar a discussão: "Dou a 'resposta'? "... "Espero o próprio grupo rebater a concepção equivocada que apareceu?" ... "Como dar um fechamento que favorecesse a reflexão sem que as pessoas se sentissem ofendidas?".

Lembrei-me do conteúdo do vídeo e, então, deixei que os participantes trocassem idéias livremente, mas achei por bem acrescentar o seguinte: "Lembram que ontem, na lista de cuidados com as crianças, vocês incluíram o respeito? Será que enganar a criança, por melhor que seja a intenção, é uma atitude de respeito?".

Laura Alice F. Piteri

Sobre a questão da adolescência tem surgido, em vários grupos que tenho coordenado, inúmeras concepções que envolvem preconceitos, valores morais, incompreensão do contexto de vida do jovem no mundo atual. Por exemplo, quando discutimos o perfil do aluno adolescente, quase nunca a questão da sexualidade é tematizada nos grupos. Tenho tido o cuidado de buscar nas representações da memória essa questão. Como sempre, aparecem questões

religiosas que envolvem concepções morais – eu tematizo com a minha própria adolescência, por meio da minha memória. Fiz um texto sobre sexualidade na minha adolescência. Em geral, os educadores ficam um pouco perplexos com a minha transparência ao tratar desse tema, mas é intencional, embora não seja também fácil de tematizar isso. O curioso é que quase sempre algumas participantes do grupo se encorajam e falam de si e dos problemas e desafios que enfrentam com seus alunos. Em muitos depoimentos do meu caderno volante elas falam que esse é um "olhar" para o qual têm maior dificuldade de "enxergar" os seus alunos.

Sueli Furlan

Má interpretação do grupo em relação a certas questões

Passei então para a primeira atividade em subgrupos, a leitura das seqüências de atividades de formação e a identificação das ações que elas demandam. Embora tenha explicado a proposta com a demonstração de alguns exemplos coletivamente, essa atividade foi difícil de ser entendida. Alguns grupos não conseguiam separar o conteúdo da atividade da ação delas decorrente, e então acabavam reproduzindo a seqüência integralmente.

Fui intervindo em cada grupo, explicando novamente, lendo junto as propostas e orientando alguns grupos para que pudessem se organizar para a tarefa – alguns participantes estavam juntos apenas fisicamente, mas cada um fazia em silêncio a sua própria leitura. Como poderiam, então, definir e elencar coletivamente as estratégias?

No final dessa atividade, após o registro num cartaz de tudo que conseguiram identificar, apontei para eles, como uma dica, a necessidade de o coordenador de grupo acompanhar as discussões dos subgrupos, sugerir procedimentos de trabalho, pois nem sempre a orientação inicial é compreendida por todos da mesma maneira. Senti que esse tipo de comentário (recorrente na maior parte das atividades) foi importante e contribuiu para uma aproximação entre mim e o grupo.

Laura Alice F. Piteri

[...] Pelas colocações das professoras no grupo, ficou evidente que havia ali uma distorção sobre a concepção construtivista de ensino e aprendizagem: muitas tinham práticas supertradicionais, apenas revestidas de uma roupagem "moderna". Havia também um grande interesse em trabalhar com temas geradores, mas com encaminhamentos bastante equivocados.

Para lidar com essa situação, pedi ajuda para o grupo de formadoras presentes ao Encontro e, juntas, discutimos o problema e chegamos a algumas conclusões quanto ao melhor procedimento num caso como esse. Primeiro, eu deveria esclarecer, na medida do possível, as distorções encontradas, depois propor algumas leituras complementares, além das sugeridas na pauta (de trechos dos PCN e dos módulos dos Parâmetros em Ação), de outros textos cuja leitura poderia ajudar a esclarecer o que estava mal-compreendido. Com esses procedimentos foi possível melhorar bastante a situação, sem expor nenhum participante do grupo: todos puderam participar sem qualquer tipo de constrangimento.

Mais uma vez, pude aprender muito com as trocas que acontecem no grupo de formadores, pois todas as discussões que se fazem têm um propósito fundamental: desenvolver o trabalho de formação com a melhor qualidade possível.

Mara Sílvia Negrão Póvoa

Necessidade de replanejar a pauta de trabalho, rever as propostas e a intervenção

Resolvi inverter a pauta, não porque já estivesse cansada de realizá-la da mesma forma, mas porque avaliei que o tempo que vinha gastando com alfabetização nunca me permitia abordar o módulo de 1ª a 4ª série de maneira adequada. Escolhi realizar uma atividade do Módulo Ser Professor e ser Aluno do Parâmetros em Ação – a atividade que simula um ditado realizado por crianças de 2ª série. Essa atividade tem como foco as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem, só que é inevitável que a discussão esbarre novamente em Língua Portuguesa.

Gosto muito dessa atividade, pois além de permitir a análise de uma estratégia metodológica importante, também aborda conteúdos fundamentais, como avaliação, ensino e aprendizagem.

O grupo envolveu-se muito com a discussão e percebeu, de imediato, a diferença de trabalhar com estratégias metodológicas diferentes daquelas habituais. Foi muito interessante a discussão. Essa atividade tem na seqüência uma leitura do Documento Introdutório dos Parâmetros Curriculares, que possibilita uma excelente discussão. Foi o primeiro grupo no qual fiquei de fato satisfeita com uma atividade de leitura dos PCN.

Rosângela Veliago

Gostei muito de ter invertido a pauta e o gancho das atividades de leitura com a aquisição do código alfabético, parece-me ter doído menos, apesar da sensação de falta de conhecimento com que os educadores saíram do Encontro. Viram e experimentaram o quanto precisam estudar para ajudar os professores a avançar. Vou tentar repetir a situação em outro Encontro.

Eliane Minguês

O desafio, desta vez, seria adaptar a pauta ao Encontro programado para três dias apenas. Nós que já temos uma pauta "gulosa" para quatro dias, teríamos de apertá-la em três.

Viviane Canecchio Ferreirinho

Foi um grupo de trabalho muito bom, em que, pela primeira vez, pude avaliar a pauta com as professoras e modificá-la a partir do que apontaram como mais oportuno. Acredito que os outros grupos não tinham maturidade suficiente para avaliar os benefícios das mudanças indicadas para o conjunto das pessoas presentes: conseguiam apenas pensar nos benefícios para cada uma delas, individualmente. Acredito, também, que se deva a uma segurança maior minha, enquanto coordenadora, com relação à pauta e à maior prática com grupos, adquirida neste processo meu de aprendizagem.

Viviane Canecchio Ferreirinho

Na minha avaliação, o Encontro foi ao mesmo tempo produtivo e difícil, pois questões cruciais para se pensar numa proposta de alfabetização com textos não estavam claras e nem eram de fácil aceitação para alguns professores alfabetizadores com mais de vinte anos de sala de aula. E, para outros, a questão era uma assimilação errônea, principalmente do que é letramento e atividade contextualizada e significativa.

A proposta do trabalho que fazemos no Encontro do Parâmetros em Ação tem um enfoque metodológico destinado a favorecer a compreensão dos educadores sobre um modelo de formação apoiado na resolução de situações-problema, na reflexão sobre a prática, no estudo dos Parâmetros Curriculares. Mas o que emerge como problema fundamental nos grupos de 1ª a 4ª série é como ensinar a ler e escrever por meio de textos e outras questões pertinentes, como gestão do tempo, da sala de aula, materiais, planejamento.

Fiquei pensando como poderíamos organizar a pauta para que se pudesse ter mais situações problematizadoras sobre a leitura e a escrita e atividades para se discutir a gestão da sala de aula...

Marília Novaes

Costumo utilizar como fechamento ou sistematização das discussões de temas ou problemas a leitura de trechos dos PCN e outros textos de autores consagrados. Como já sei que os grupos são muito diferentes, tenho os livros em mãos e uma pré-seleção de trechos, mas só decido qual caberá para aquela discussão específica depois que ela acontece.

Cecília Condeixa

Desenvolvendo atitudes formativas

Depoimentos que mostram que as atitudes do formador muitas vezes são mais formativas do que os próprios conteúdos abordados durante os trabalhos – é isso que se pode constatar a seguir.

Se a ampliação do universo de conhecimentos e a reflexão sobre a prática são duas das principais condições para a construção das competências profissionais imprescindíveis a um formador, a análise pessoal sobre as próprias atitudes e sobre o impacto que elas podem exercer num grupo de formação, bem como o planejamento das formas de tratar os educadores durante os trabalhos, sem dúvida, são condições de igual importância.



Foto: Rosaura Soligo

Formadora orienta trabalho de professores Guajajara
(Curso para professores indígenas, Barra do Corda/MA, out./1998)

Estabelecer vínculo real com os educadores

Tive a preocupação de construir um vínculo com o grupo, que pudesse propiciar a aprendizagem, a cumplicidade e intimidade suficiente para que todos se colocassem e participassem.

Viviane Canecchio Ferreirinho

A cada encontro, nós nos "alimentamos" com as experiências vividas/trocadas com os participantes dos grupos e, acima de tudo, com os desafios que nos são colocados. É como se necessitássemos das questões trazidas por eles para a nossa própria formação – para refletir sobre a nossa prática a partir da prática do outro.

Maria Laura Petitinga Silva

O trabalho sempre nos envolvia por mais tempo. Como dizia uma das professoras, eu começava e não queria mais parar. Por essa razão, todos os participantes deste grupo eram os últimos na fila para o almoço e para o lanche e, muitas vezes, precisavam esperar a reposição dos alimentos. Nesse dia, essa situação gerou um desentendimento entre alguns participantes e os organizadores do Encontro, técnicos da Secretaria de Educação. Na sala, após o almoço, o clima era de muito desagrado, choro e reclamações. Senti que parte do problema era de minha responsabilidade, uma vez que havia administrado mal o tempo (os horários de intervalo deveriam ser cumpridos com pontualidade!), e abri espaço para conversarmos sobre o problema. O conteúdo emergente na conversa dava conta de haver uma rivalidade entre os municípios de onde eram os envolvidos naquela discussão. Isso ocupou um tempo da nossa pauta, incluiu-se nela. Chamei a atenção para o que havia de formativo naquela conduta que assumi. Concluíram que é necessário escutar verdadeiramente o grupo com o qual se trabalha e não negar que, muitas vezes, há questões interpessoais que precisam ser tratadas. Sem dar um caráter de terapia de grupo – até porque não somos competentes para fazê-lo – foi isso o que aconteceu: uma escuta sincera para poder lidar com os problemas que estavam provocando mal-entendidos.

Lília Campos Carvalho Rezende



Formadora participa de atividade proposta pelo grupo (Parâmetros em Ação, Pólo de Olímpia/SP, nov./1999)

Um dos desafios da formação de professores é o tipo de relação que será construída com o grupo com o qual trabalharemos. Quem serão? Como nos receberão? Teremos oportunidade de nos relacionar sem preconceitos, olhando-nos apenas como seres humanos que têm muito em comum?

Como sabemos, as relações humanas são complexas. Nelas se configuram emoções, sentimentos, crenças que modelam – e muitas vezes impedem – que sejam estabelecidos vínculos afetivos reais, em que o outro não é mais um, mas alguém que me diz respeito, com o qual preciso comprometer-me sentindo-me de certa forma responsável por ele.

“...Uma das características fundamentais de todos nós humanos é nossa capacidade de imitação. A maior parte de nosso comportamento e de nossos gostos é copiada dos outros. Por isso somos tão educáveis e vamos constantemente aprendendo os sucessos conquistados por outras pessoas em tempos passados ou latitudes distantes. Em tudo o que

chamamos de civilização, cultura... há um pouco de invenção e muito de imitação. Se não fôssemos tão copiadore, cada homem teria sempre de começar tudo do zero. Por isso é tão importante o exemplo que damos a nossos congêneres sociais: é quase certo que na maioria dos casos, os outros nos tratarão tal como são tratados...” – Fernando Savater (Ética para meu filho, Editora Martins Fontes).

Pensar em formação de educadores implica refletir sobre o papel que o formador desempenha como modelo de referência para eles. Se um dos alicerces desse processo é ajudá-los a olhar o aluno como alguém potencialmente capaz de aprender, de sentir-se desafiado, de se perceber com potencialidades e fragilidades – assim como todos os seres humanos –, são essas atitudes que devem orientar a conduta do formador em relação aos educadores.

Ainda conforme Fernando Savater: "Você me dirá que tudo isso está muito bem, mas que, na verdade, por mais semelhantes que sejam os homens, não está claro de antemão qual a melhor maneira de se comportar com relação a eles". E não é que é verdade! Nós, humanos, construímos nossas relações. Nossas ações não estão previamente determinadas, são fruto de muitas variáveis, desde a nossa expectativa com relação ao outro, nossa condição física e emocional num determinado momento até nosso estilo de nos relacionar. Nessa realidade, é fundamental lembrar que, além de todo o conhecimento teórico necessário ao papel de formador, existe uma outra condição que é tão importante quanto a primeira, que são os vínculos que se estabelecerão com o grupo de educadores. Relatarei aqui uma experiência pessoal, que tem me intrigado e me desafiado a investigar ainda mais esse aspecto do processo de formação.

Há alguns meses, eu e a professora Rosa Maria Antunes de Barros temos desenvolvido um trabalho de formação com um grupo de educadoras que se reúne quinzenalmente, aos sábados – fora do seu horário de trabalho, portanto. Esse grupo é composto de professores e coordenadores de cinco escolas públicas. Um fato que tem nos chamado muito a atenção é que, apesar do trabalho ter uma limitação de tempo – 33 horas – os resultados são muito superiores ao que temos obtido em trabalhos semelhantes. Essa observação tem possibilitado uma reflexão a respeito da função dos vínculos afetivos estabelecidos com um grupo de formação.

Não há dúvidas de que nos últimos tempos, tanto pela participação no Programa Parâmetros em Ação como na equipe pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, temos aprendido muito sobre as questões relacionadas à alfabetização e também sobre as estratégias metodológicas de formação, o que, sem dúvida, fez diferença nesse processo. Mas sabemos que isso não é tudo... é só o começo: conhecer o conteúdo, trabalhar com boas estratégias é fundamental, mas não suficiente. É preciso algo mais. O que é, afinal, esse algo mais?

“É certo que, em todo o caso, devo tratar os homens com cuidado. Mas esse ‘cuidado’ não pode consistir antes de tudo em suspeita ou prevenção, mas na consideração que se tem ao lidar com as coisas frágeis, as coisas mais frágeis de todas... por não serem simples coisas. Como o vínculo de respeito para com os outros humanos é o mais precioso do mundo para mim, que também sou humano, quando me vejo diante deles devo ter o maior interesse de resguardá-lo. Nem na hora de salvar a pele é aconselhável que eu esqueça completamente essa prioridade.” – Fernando Savater

Nossa observação e o registro do trabalho realizado sugerem alguns indicadores de que os vínculos estabelecidos com o grupo foram determinantes para a possibilidade de aprendizagem de cada uma das educadoras, inclusive da nossa. Desde o começo, nos colocamos o desafio de contribuir para que cada uma delas pudesse aprender o máximo possível. Para isso, iniciamos o trabalho definindo claramente quais seriam os papéis de cada participante do grupo, suas funções, seus direitos, suas obrigações. Explicitamos que nossa função seria criar situações em que se pudesse pensar a relação teoria-prática a partir de situações-problema, difíceis e possíveis. Os grupos, em geral, esperam do formador respostas, e não problemas. Aliás, estes últimos eles já têm de sobra. Desmontar essa idéia de que cabe ao formador apenas dar respostas é fundamental, pois isso modelará as relações que serão estabelecidas entre as pessoas. É interessante observar que quando não explicitamos como e por que agiremos de forma problematizadora, muitas vezes, criamos um mal-estar freqüentemente visível, pois a expectativa dos educadores em

formação nem sempre é coincidente com essa nossa conduta. Não raro eles a explicitam dizendo: "Afinal você veio aqui para perguntar ou para responder?"

Outro aspecto fundamental que vale a pena destacar é que o grupo sempre teve voz: cada fala era mais do simplesmente ouvida, era acolhida e, frequentemente, o ponto de partida da explicitação das crenças que orientam as práticas pedagógicas, mesmo quando inconscientes. Esse ouvir e falar foi considerado condição para o trabalho.

O fato de coordenarmos o grupo em parceria nos permitiu afinar o nosso olhar. Cada situação foi sendo discutida, refletida e posteriormente aproveitada, desde a falta de uma das educadoras – caso raro, pois na realidade o grupo foi crescendo com a entrada de novas educadoras interessadas em participar – até a observação da necessidade de um cuidado maior com um ou outro membro do grupo.

Em função disso, criamos alguns dispositivos que contribuiram para o alcance dos nossos objetivos quanto a estabelecer e ampliar o cuidado com as relações afetivas. Um bom exemplo foi a carta enviada para a professora Helena, por ocasião de uma falta – na verdade sua única falta durante todo o trabalho – e a que enviamos, para todos, por ocasião do Dia dos Professores.

São Paulo, 22 de agosto de 2000

Helena,

Sentimos sua falta. Tenho certeza de que você não desistiu do grupo, afinal tem feito descobertas muito interessantes.

Combinei com a Rosa de escrever para você para contar um pouco do que aconteceu no nosso Encontro e para dizer que você faz falta para o grupo. O fato de sempre se colocar com sinceridade, explicitando suas dúvidas e descobertas, é fundamental, pois só assim é possível que um grupo cresça – quando existe espaço para que cada um possa dizer o que pensa, o que concorda, o que não sabe. E você tem feito isso.

No último Encontro, discutimos os agrupamentos propostos pelo grupo, e sua hipótese de que a "criança 4" poderia realizar a cruzadinha, consultando a lista de palavras, foi retomada por mim e pela Rosa.

Você tem razão, é possível que uma criança que ainda não lê convencionalmente, descubra as palavras que estão na lista usando várias estratégias de leitura (leia o texto anexo). Em geral, priorizamos a decodificação, mas um bom leitor usa só 50% dessa estratégia ao ler; portanto, para alfabetizar com textos, precisamos investir no desenvolvimento de todas as estratégias ao mesmo tempo. Isso implica tratar as crianças, desde o primeiro dia de aula, como leitores, pois é lendo antes de poder fazê-lo convencionalmente que elas aprenderão que ler é mais que decifrar letras em sons. É como a história do aprender nadar: não adianta nadar no seco, para aprender a ler é preciso ler. Parece tão simples... mas essa mudança é complicada, porque exige redefinir a concepção do como se ensina e do como se aprende.

No próximo Encontro, provavelmente dia 2/09, assistiremos a um programa de vídeo que discute algumas atividades de leitura para crianças com escritas não-alfabéticas.

E como vai sua classe? Já conseguiu colocar ordem na casa? Você tem lido diariamente para as crianças? Conquistá-las não é fácil, mas é – possível – e esse é o primeiro passo para desenvolver um trabalho de qualidade. Ler para elas pode ajudar porque, além de favorecer que aprendam muito sobre a língua, cria também um momento de aconchego e cumplicidade. Você pode conquistá-los por aí. Que tal tentar? Eu e a Rosa esperamos você no próximo Encontro, não falte! Tá?

Um grande beijo,
Rosângela

Imagine uma professora¹⁹...

Imagine uma professora que se alegra ensinando, que chega na classe feliz com a escola, satisfeita e segura de si mesma, convencida, a cada dia, que seu trabalho é importante, valioso, fonte inesgotável de realizações e recompensas. Imagine uma professora que sabe ensinar, que tem conhecimento e sensibilidade para diferenciar o fácil do difícil, o interessante do aborrecido, o relevante do irrelevante, para descobrir e inventar novas formas de comunicação com seus alunos, conseguindo não só que aprendam, mas também que aprendam com alegria.

¹⁹ Texto de autoria de Rosa Maria Torres, com tradução de Rosângela Veliago.

Imagine uma professora que sabe muito, muito mais do que ensina, que lê, investiga, não se contenta com o que sabe e está preocupada em manter-se atualizada e intelectualmente ativa.

Imagine uma professora que tem a vontade, o tempo e os conhecimentos necessários para apoiar individualmente os alunos, conversar com eles, explicar outra vez o que não compreenderam, impedindo que alguns fiquem para trás, estimulando os que vão à frente.

Imagine uma professora que é capaz de conseguir de cada aluno o melhor, ajudando-o a descobrir suas capacidades, a desenvolver seus pontos fortes, a reconhecer e superar seus pontos fracos.

Imagine uma professora que revisa minuciosamente as tarefas e as avaliações, as redações e os trabalhos, corrigindo onde necessário, oferecendo um comentário pessoal que estimule os alunos sempre a melhorar.

Imagine uma professora atenta a seus alunos ao seu desempenho e desenvolvimento, aos seus altos e baixos, aos problemas que podem interferir em sua vida pessoal e escolar.

Imagine uma professora que se mantém em contato com os pais, não só para informá-los, mas também para pedir informação, para envolvê-los mais e melhor na vida escolar de seus filhos.

Essa professora, senhor pai e senhora mãe, a que todos querem e necessitam para seus filhos, estudou em uma boa escola, estudou para ser professora e teve por sua vez bons mestres, e continua estudando e continua lendo, porque sabe que ser professora é um dos ofícios intelectuais mais exigentes. Essa professora lê, tem dinheiro para comprar materiais de leitura, tem critério para diferenciar o bom do mau livro e reconhecer o autor que vale a pena. Essa professora só se dedica a isso: a ser professora, a ensinar, a aperfeiçoar-se como professora. Essa professora, enfim, tem conhecimento, competência, segurança em seu trabalho e em si mesma suficientes para poder admitir a necessidade de continuar aprendendo, para ser criativa, para não ter medo de inovações e mudanças, para permitir que seus alunos pensem e façam perguntas, para ensinar sem submeter-se à escravidão de um único livro ou manual, para avaliar com flexibilidade e aceitar a própria avaliação.

Essa professora, senhor pai e senhora mãe, é uma pessoa que ganha um salário digno, tem uma formação profissional e tem, portanto, a possibilidade de desfrutar do privilégio de ser professora.

Vocês e seus filhos têm direito a essa professora. Cada professora tem direito de provar que pode ser essa professora. O dia em que pais de família e professores decidirem unir-se para lutar juntos por esse direito, não será necessário continuar imaginando...

Nunca desistam, confiamos em vocês...

Parabéns e feliz Dia dos Professores,

Um grande beijo,

Rosa e Rosângela

Outubro de 2000

Para concluir esse início de conversa, quero dizer que, assim como cuidamos de planejar bem as situações didáticas da formação, de organizar o material do trabalho, de cuidar da aparência dos textos e das atividades que foram distribuídos para o grupo, de cumprir com os combinados – desde a pontualidade no início e final do trabalho, até a devolução das tarefas para os professores no tempo combinado –, nossa preocupação também esteve voltada para as relações com o grupo, tentando romper resistências e, antes disso, procurando compreendê-las como parte do processo. Talvez isso explique um pouco a satisfação que temos ao observar os avanços do grupo e também nosso crescimento como formadoras.

“Quando não há direitos, é preciso compreender suas razões. Pois isso é algo a que qualquer homem tem direito frente aos outros homens, mesmo que seja o pior de todos: tem direito – direito humano – a que alguém tente colocar-se em seu lugar e compreender o que ele faz e o que sente. Em suma, pôr-se no lugar do outro é levá-lo a sério, considerá-lo tão plenamente real como você mesmo. Para entender totalmente o que o outro pode esperar de você não há outra maneira senão amá-lo um pouco, mesmo que seja amá-lo apenas porque também é humano.” (Fernando Savater)

Rosângela Veliago

Mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem

... A paixão pelo novo saber, pelo conhecimento... A história dos poetas já diz: "a supremacia humana é a supremacia da paixão", que podemos aqui traduzir para o conhecimento, isto é, só sobreviverá quem tiver paixão por aprender.

As paixões humanas são um mistério, e com as crianças acontece a mesma coisa que com os adultos. Aqueles que se deixam levar por elas não podem explicá-las, e os que não as viveram não podem compreendê-las.²⁰

Um dos principais responsáveis em disparar essa paixão é o professor: é ele quem deve "dar asas para seus alunos voarem", é ele quem deve apresentar uma relação criativa com o saber, é ele quem deve liderar a luta contra a "escravidão da ignorância"²¹ é ele quem deve mostrar o prazer em descobrir novas cotas do mundo, em fazer leituras com novos significados.

Beatriz Bontempi Gouveia



Educadores participam de atividade de simulação (Parâmetros em Ação, Pólo de Campo Grande/MS, abr./2000)

*"Qual é a disponibilidade interna dos professores em aceitar e responder aos imperativos dos programas de formação? Como ressaltaram os grandes renovadores da educação, Claparède e Dewey, já no início deste século, a necessidade e o interesse, são criados e suscitados na própria situação de ensino e aprendizagem."*²²

O fato de o processo de aprendizagem depender de uma mobilização cognitiva desencadeada pelo interesse coloca-nos um desafio: as ações dos programas de formação devem orientar-se no sentido de despertar a necessidade de saber dos professores. Não obstante, para esse interesse ser despertado é preciso garantir a funcionalidade das atividades e tarefas propostas, quer dizer, o professor precisa saber a finalidade que se persegue para as ações desenvolvidas, além de poder relacioná-las com o projeto geral em que está inserido. Por intermédio dessas condições citadas acima (funcionalidade e possibilidade de relação), o professor tem uma possibilidade maior de atribuir sentido e significado aos estudos e tarefas, aumentando sua disponibilidade para a aprendizagem. Caso essas condições não sejam respeitadas, ou consideradas, a chance de o professor abandonar as atividades dos programas de formação é maior, uma vez que desconhece o propósito das ações desenvolvidas, não compreende e não pode se responsabilizar, assumindo a avaliação das tarefas. Afora o abandono, a outra possibilidade é continuar participando em função de alguma motivação extrínseca, como diferencial no salário, acúmulo de horas para uma licença futura, pontos que o diferenciam de outros. Considerar a necessidade e o interesse como fatores determinantes para o sucesso dos programas de formação significa considerar as biografias dos sujeitos aprendizes, suas crenças e concepções, para lançar questões e atividades pertinentes às suas necessidades específicas de conhecimento teórico e prático, despertando o desejo de ampliação do espectro de conhecimentos.

Nesta perspectiva, a questão está centralizada em como despertar a necessidade de saber, como conduzir os professores a assumir, de forma mais efetiva, uma postura de estudo e reflexão, buscando um compasso mais afinado entre suas ações práticas e os aportes teóricos, providenciando situações para que sua própria aprendizagem e a de seus alunos aconteçam a contento, procurando fazer da dificuldade alento.

²⁰ M. Ende, "A Paixão de Bastián". In A história sem fim, 1982, extraído do livro *Estratégias de leitura*, de Isabel Solé.

²¹ Gilberto Dimenstein, Palestra realizada no CIEE, em março de 1998.

²² Isabel Solé, "Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem". In: *Construtivismo na sala de aula*. Editora Ática, São Paulo, 1997.

[...] Gostaria de destacar o objetivo que me parece o mais desafiador e pretensioso: procurar formas de mobilizar o interesse das professoras pelo conhecimento... para que possam vê-lo não apenas como necessário, mas também – e principalmente – como fonte de prazer. A idéia é que sejam arrebatadas pelo conhecimento. Em outras palavras, temos de despertar o desejo de ser melhor e o desejo cultural. Não há fórmulas nem milagres, é um conjunto de aspectos que são articulados na tentativa de mexer com a libido, com o desejo de avançar e aprimorar.

Beatriz Bontempi Gouveia



Educadores trabalham em grupo
(Parâmetros em Ação, Pólo de Olímpia/SP, nov./1999)

Às vezes, percebo que não existe para o professor o alimento diário que poderia ser dado pelos coordenadores pedagógicos das escolas que, ou não existem, ou não conseguem de fato assumir o papel de parceiros experientes.

Ariana Rocha

No estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o objetivo de refletir sobre a questão da cidadania como dinâmica inicial, eu e Geovana, parceira na coordenação do grupo, distribuimos para as professoras várias tirinhas de papel descrevendo situações sobre a vivência da cidadania, para que as professoras se posicionassem a respeito:

- Ao passar na roleta do ônibus, você paga a passagem, mas o cobrador alega não ter o troco correspondente – R\$ 0,10 (dez centavos), como você reage?
- Seu filho ficou com média 8,0 (oito) na escola, referente ao aproveitamento em Língua Portuguesa. Por um erro da professora foi lançado apenas 7,0 (sete) e a Secretária já registrou a nota na pasta. Como fica a questão?
- No posto de saúde, você presencia uma cena em que uma senhora é mal-atendida por uma funcionária. Você assiste e pensa/fala o que sobre isso?

À medida que as professoras que tinham recebido as tirinhas liam, afirmavam, em sua maioria, que preferiam deixar a situação como se apresentava, geralmente porque conheciam experiências em que as pessoas envolvidas se deram muito mal – poucas se manifestaram no sentido de questionar os fatos postos, isto é, produzir uma reação diante desses acontecimentos.

Na parte seguinte do trabalho, nós lemos o livro de literatura infantil Raul da ferrugem azul, de Ruth Rocha, que evidencia um tipo de exercício da cidadania, na medida em que o personagem central, o menino Raul, apresenta um problema por causa de sua omissão diante de situações semelhantes às descritas nas tirinhas, e que, quando começa a enfrentá-las, algumas saídas vão se apresentando.

Durante a leitura, percebemos que as professoras, com algumas exceções, ouviam a história com muita atenção, demonstrando bastante interesse. Fizemos um rápido debate sobre a temática abordada; as professoras pegaram no livro, solicitaram o seu empréstimo, fizeram comentários, entusiasmadas, a respeito. Entretanto, duas delas afirmaram que o livro era antigo e que já o conheciam, além do que "não deu pra acompanhar porque a leitura foi muito longa".(sic) Nesse momento, Geovana me olha solidária, um olhar de força e ajuda.

Quem trabalha com formação sabe o desafio que um momento como esse representa – uma explícita declaração da resistência docente à leitura, ao estudo, uma forma quase silenciosa de dizer "me deixem trabalhar como eu sei, do jeito que há dez, quinze anos eu venho fazendo..." Por um breve tempo, após a fala daquela professora, mentalmente ausentei-me dali, procurava entender a lógica que sustenta posições como essa: a recusa em se atualizar, a persistência em ensinar hoje da mesma forma como se ensinava há dez, quinze anos, como se a realidade estivesse congelada, como se as crianças de 1985 fossem as mesmas de 2000...

Foram várias as lições aprendidas naquele dia – desde a tolerância, quando alguém não quer saber de nossas boas intenções como formadora, até a constatação de que as mudanças são possíveis... E eu me perguntava: por que as coisas não podem acontecer de forma mais rápida? Por que não? Na verdade, penso que as mudanças estão de fato acontecendo. Talvez este seja mais um ponto que mereça atenção por parte do olhar atento de nós, formadores – até porque é difícil desenvolver um trabalho de formação com o objetivo de contribuir para a ampliação da competência docente e não ver ao menos pistas de que as práticas estão sendo revistas... Isso pode levar ao desânimo de quem está à frente do trabalho.

A reflexão que fazemos com as professoras sobre a prática pedagógica me faz ver de forma mais clara que as mudanças estão acontecendo: o trabalho com a temática da cidadania, por exemplo, vem tendo conseqüências que se podem observar nas mais variadas e inusitadas situações no interior da escola. Compartilhar a angústia das professoras diante da difícil tarefa colocada hoje à escola – a formação de valores –, quando em suas afirmações dizem que "é mais fácil ensinar adição do que ensinar alguém a ser justo e a ser bom", é enriquecedor, sobretudo quando sabemos que não temos resposta para tudo, mas que estamos buscando algumas...

Identifico como entrave principal nesse trabalho – o que é até paradoxal – aquele tipo de posição quase que cristalizada da realidade: o imobilismo – a certeza de que as tarefas colocadas, o que se tem a fazer, é papel do outro, do diretor, dos pais, do psicólogo, da supervisora...

Ainda há muito que caminhar. E aí se verifica o tamanho do trabalho e da sensibilidade que nós, formadores, precisamos ter, para ler permanentemente a realidade posta: a oralidade sempre tão excelente das professoras (que, no entanto, às vezes se transforma em mecanismo para esconder suas dificuldades

relacionadas à produção escrita); a freqüente recusa a ler no grupão (receio da exposição dos erros, pronúncias incorretas, pouca fluência...); as queixas intermináveis acerca dos problemas da escola. E, quando percebemos, o tempo de estudo já acabou.

Penso, que o grande aprendizado, num trabalho coletivo de formação desta natureza, é a esperança, a mesma em que acreditava o personagem de Guimarães Rosa, Riobaldo – de que "a gente de repente aprende"!

Josélia Neves

Considerar/valorizar o conhecimento prévio do grupo

A diversidade cultural, as desigualdades econômicas e os diferentes contextos socioambientais definem certas singularidades na educação do país. O "sujeito" professor também expressa essa multiplicidade – que determina parte considerável dos seus conhecimentos prévios – e é preciso que as metodologias de formação levem em conta essa característica, que é muito importante.

Sueli Furlan



Foto: Luis Donisete Benzi Grupioni

Professor Ticuna representa a piracema por meio de desenho (Curso de Magistério Indígena, Benjamin Constant/AM/2000)

Que silêncio é esse? De reflexão? De reprovação? De querer mais do que o oferecido? Silêncio que expressa o quê?

Essas perguntas habitaram meu pensamento por horas. Queria encontrar respostas que justificassem a postura do grupo nos dois primeiros dias de encontro do Parâmetros em Ação: pouquíssimas pessoas participavam das discussões, explicitavam suas crenças ou se opunham àquilo que estava sendo tratado. Apesar dessa constatação, permaneci com a sensação de que ali estavam profissionais envolvidos, disponíveis para a aprendizagem. Em nenhum momento mostraram-se hostis. O que estava acontecendo, então?

Compartilhei minha angústia com a Regina Lico, minha companheira de quarto e, para minha surpresa, ela sugeriu que eu dividisse essa preocupação com os próprios educadores. Sua sugestão me causou ao mesmo tempo vontade de experimentar e receio. "Nossa, essa é uma estratégia ousada!", comentei. "E formador precisa ser ousado!", foi o que ouvi. Deu vontade de experimentar, ou melhor dizendo, de ousar. Venceu o receio.

À noite, a partir da sugestão da Regina Lico, escrevi um relato expressando faria algumas mudanças na pauta anunciada no início dos trabalhos.

“Primeiro, a constatação: pauta pensada, repensada, não é sinônimo de rumo certo, objetivo atingido. Às vezes é necessário mudar o rumo.

Só agora, tarde da noite, é que me permito refletir sobre os acontecimentos do dia.

Primeiro dia – observo as pessoas. Alguns olhos curiosos parecem se perguntar: ‘Afinal de contas do que se trata esse Encontro? E esse material? O que especificamente farei com ele?’

Outros olhos travam uma batalha contra o cansaço. O dia é longo e tantas outras variáveis permeiam o seu desenrolar: as horas de viagem, o filho doente...

Ansiosa em estabelecer um vínculo com o grupo e atendê-lo em sua necessidade principal me deparo com o primeiro obstáculo: as questões colocadas pelas seqüências iniciais não são provocativas, não causam aquele desconforto saudável e desejado por todo formador. Que silêncio é esse? De reflexão? De reprovação? De querer mais do que o oferecido? Silêncio que expressa o quê?

Segundo dia – Começo a pensar em mudar um pouco o rumo da pauta.

Talvez as questões sobre a alfabetização sejam mais pertinentes para esse grupo. As seqüências envolvendo o Módulo Educar e Cuidar parecem não funcionar como disparadoras das necessárias discussões. Hora de mudar o rumo?

Eis aqui a difícil e motivadora missão do formador: planejar e estar atento aos saberes do grupo, ao movimento que revela e indica os rumos da caminhada. Afinal de contas, não é isso que propomos que os professores façam em relação a seus alunos?”

É preciso não perder de vista que o educador também possui conhecimentos prévios e que é a partir deles que outros conhecimentos serão edificados. Ignorá-los significa retroceder ao tempo da tábula rasa.

O grupo ouviu atento e aparentemente surpreso. Ao final, um silêncio pairou na sala, ninguém se manifestou. Propus as mudanças na condução da pauta e todos aceitaram. Acho que a manifestação veio mesmo algumas horas depois: as pessoas expõem suas idéias, tentando persuadir os companheiros nos momentos de discussão, estreitando vínculos comigo e, no último dia, revelando-se nas atividades de simulação, momento em que assumem o papel de formadores. Só agora, distante da situação e de toda a ansiedade que envolve ter de mudar, da noite para o dia, uma pauta criteriosamente planejada, tenho consciência do impacto desse acontecimento no meu percurso de formadora. Ser formador exige reflexão sistemática sobre a própria prática, autonomia intelectual, compromisso político, destituição da crença em verdades absolutas. Exige habilidades: a habilidade de cobrar e oferecer, desestabilizar e acolher, desejar saber e provocar esse desejo no outro... Exige intimidade com a "arte de fazer da diversidade a regra", como aconselha Perrenoud.

Cristiane Pelissari

Num dos grupos que coordenei no Encontro do Parâmetros em Ação tive de alterar consideravelmente a pauta, o que me fez refletir sobre a importância de termos algumas atividades ou questões alternativas para trabalhar com grupos que tenham pouca informação sobre os conteúdos a serem abordados. A dificuldade de lidar com esse grupo me fez lembrar de algo que sempre

penso: "Um bom professor não é aquele que é eficiente somente com os bons alunos, mas aquele que também é eficiente (consegue de fato ensinar) com aqueles alunos com mais dificuldades". Essa questão me angustiava, porque não adiantava eu estar feliz por ter feito um bom trabalho na semana anterior com um grupo que respondeu muito bem às atividades propostas...Era preciso conseguir atingir os objetivos do trabalho também com este grupo que estava demonstrando mais dificuldades...

Por isso, conversei muito com as formadoras Rosinha e Rosa Antunes, e discutimos a importância, para o bom desempenho de um grupo de formação, da existência de conhecimentos prévios pertinentes e de disponibilidade para a aprendizagem. No caso, aparentemente faltavam essas duas condições.

Em relação ao primeiro item – falta de conhecimentos prévios –, decidi alterar a pauta de trabalho. Em relação ao segundo – a aparente falta de disponibilidade para aprender –, julguei que era consequência da ansiedade e insegurança dos educadores para desenvolver um trabalho sobre o qual não tinham ainda muitas certezas e/ou que acreditavam não ter condições de realizar. A discussão sobre questões relacionadas à organização do trabalho de coordenador de grupo pareceu contribuir para atenuar os sentimentos deles em relação à nova tarefa que estavam sendo convidados a assumir...

Sandra Mayumi Murakami Medrano

Às vezes queremos problematizar o tempo todo, não percebendo o ritmo do grupo. A tarefa se torna exaustiva e o grupo se desanima. Oferecer progressivamente novos elementos para a discussão, por meio de programas de vídeo, textos, exemplos de atividades, ajuda a dosar o nível de desafio...

Renata Violante

Foto: Rosaura Soligo



Educadores discutem em grupo
(Parâmetros em Ação, Porto Velho/RO, jul./1999)

Que os alunos têm saberes diferentes já é bem sabido por nós, formadores. Prova disso é o quanto temos nos empenhado em discutir, com os professores de todo o país, que é preciso educar na diversidade. A novidade parece, então, residir no deslocamento do sujeito-professor para o sujeito-formador de formadores (que é o papel que desempenhamos no Programa Parâmetros em Ação): como é formar na diversidade? Como é conceber a diversidade de saberes dos futuros formadores como uma das principais variáveis da organização e da condução da pauta? Quais competências precisamos desenvolver para desvelar as teorias que guiam a prática dos educadores e, assim, criarmos referenciais que desencadeiem as discussões necessárias e formativas? Não consigo, ainda, adentrar o campo das respostas para essas questões. Provavelmente construir-se-ão ao longo do meu percurso de formadora. Hoje, consigo apenas acreditar que, se pretendemos formar formadores a partir de uma proposta coerente com os princípios que queremos que eles utilizem com seus professores, e estes últimos, com seus alunos, precisamos explicitar, de alguma forma, como considerar a variável diversidade de conhecimentos prévios no trabalho de formação.

Beatriz Bontempi Gouveia

A maioria do grupo era de professores e pensava como professor. Eles demonstravam uma ansiedade para contar problemas de suas escolas e de seus alunos. Alguns contaram que, durante muitos anos, não tinham tido oportunidade de fazer cursos ou trocar experiências com outros colegas. Algumas questões polêmicas dividiram o grupo, como, por exemplo, a presença de rituais religiosos na escola – rezar na entrada da aula. Na avaliação final, os professores explicitaram o "medo" da responsabilidade que lhes foi dada. Na minha opinião, esse "medo" é realista. Muitos sentiram dificuldade ao longo do Encontro e outros sabem que precisam estudar muito para darem conta das novas funções. Eles vão precisar de ajuda!

Antonia Terra



Foto: Antonia Terra

Educadores trabalham em grupo.
(Parâmetros em Ação, Pólo de Irecê/BA, fev./2000)

Quando coordenei o primeiro grupo do Parâmetros em Ação, verifiquei que, na maioria das vezes, os participantes não tinham clareza de sua real função como coordenadores de grupo. Passei, então, a adotar a estratégia de discutir mais demoradamente esse assunto... Para tanto, decidimos, eu e Maria da Glória Midlej, garantir sempre um brainstorm sobre o "que é coordenar" – para diagnosticar o conhecimento do grupo, e, a partir da socialização das respostas, levantar questões acerca da distância entre a situação real e a ideal, sinalizando para a responsabilidade que todos terão depois do Encontro. Os resultados têm sido bastante positivos e significativos.

Maria Laura Petitinga Silva

No momento da atividade "Procure Alguém", vários participantes disseram que já conheciam essa estratégia e que já a utilizavam com os professores. Combinei então não me estender na discussão, mas insisti que faríamos a atividade porque muitos ainda não a conheciam.

Márcia Gianvechio

É necessário explicitar a terminologia que utilizamos: ela pode ser familiar apenas para nós mesmos, e não para o grupo.

Renata Violante

Minha experiência como formadora tem me ensinado a diminuir meu nível de expectativa em relação a resultados imediatos. A princípio, considerava que meu trabalho iria refletir em transformação rápida e profunda do trabalho cotidiano. Hoje, sei que tudo aquilo que pretendo que o professor assuma está em contradição não somente com o que ele estudou no curso de formação inicial, mas com sua história como aluno e as crenças a respeito de como se aprende.

Luciana Hubner

Potencializar talentos e conhecimentos do grupo

O que geralmente acontece no Encontro da Fase 1 do Programa Parâmetros em Ação? Os educadores chegam para a primeira plenária (o Encontro de quatro dias tem duas plenárias – uma no início e outra no final) receosos, céticos, sérios, e o que é mais interessante, quase sempre não sabem que estão ali para posteriormente assumir a coordenação de grupos de estudo com professores. O primeiro momento é de impacto! Nem acreditam que aquilo lá não seja apenas mais um treinamento, curso, seminário... Entretanto, na última plenária, a situação modifica-se. Lá estão eles: ansiosos, esperançosos, alimentados, animados e querendo começar logo os trabalhos com os professores. Por que será que isso ocorre? Provavelmente, porque eles vivenciam momentos de formação e de reflexão sobre formação de professores com um outro foco, outro significado, com seriedade, com conteúdo. O conteúdo dialogado, refletido e construído nesses encontros é consistente, revela a complexidade que permeia a ação educativa e, ao mesmo tempo, como é possível trabalhar com o professor para que ele possa ressignificar a sua prática e cada vez mais possa planejar melhores situações de aprendizagem, para que seus alunos ampliem seus repertórios e construam seus conhecimentos.

Uma das coisas que mais me anima nesse trabalho é que não vendemos receitas, mas contribuímos para a descoberta de "fontes". Sonhamos com a possibilidade de que cada professor seja uma fonte inesgotável de possibilidades. E como suas salas de aula são repletas de alunos singulares, para cada situação – como ele é fonte – sempre descobrirá possibilidades e – como seus colegas também são fontes – poderão, no coletivo, descobrir muitas outras possibilidades.

Regina Cabral

Lembro-me da primeira vez que fizemos a atividade de escrita da memória nos grupos do Parâmetros em Ação. O grupo era grande e uma participante me pediu para ler a sua memória, já no fim do tempo previsto, pois só naquele momento ela havia se encorajado a fazê-lo. Decidimos ouvi-la. É um dos mais belos textos que coleciono, pois trata-se de uma escritora (que ela é na atualidade)

que conheceu o seu primeiro livro já grande, uma vez que morava na roça e não tinha essa oportunidade lá. Apaixonou-se tanto por livros, que tornou-se um leitora contumaz e, hoje, escreve contos para crianças. Todo o grupo se emocionou com o relato e foi uma das melhores discussões que já fiz sobre esse tipo de escrita – das memórias.

Sueli Furlan

Foto: Rosa Maria Monsanto Glória



Educadora coordena atividades de simulação (Parâmetros em Ação, Pólo de Lucas do Rio Verde/MT, jul./2000)

Uma das pessoas do grupo foi construindo uma análise muito sensível sobre a tela observada e, em um certo momento, isso foi percebido por outro membro do grupo, que levantou a questão: "Você parece que está mergulhando dentro do quadro com toda sua sensibilidade". Essa fala gerou uma infinidade de comentários sobre a apreciação da obra de arte e o fechamento para a atividade de simulação.

Viviane Canecchio Ferreirinho

Freqüentemente, nos damos conta de coisas que pensávamos estar fazendo bem, mas que podem ser melhoradas. E também nos damos conta de coisas que parecem ser insignificantes, porém têm muito valor. Nunca tinha percebido que escrevo durante o Encontro, e que essa atitude faz com que as pessoas procurem saber por que e o que estou escrevendo. Num dos grupos que coordenei, Giulia observou que, quando eu copiava a informação de um cartaz ou quando dizia "Vou escrever o que a ... disse, pois me parece muito importante", eu validava o conhecimento do grupo, e que as pessoas que não davam muita atenção aos comentários dos colegas, ao me verem escrever, pediam para eles repetirem e também acabavam por registrar alguma coisa.

Renata Violante

Não desestabilizar o grupo

Muitas vezes, o fato de reconhecer que não se sabe algo não desencadeia desejo de aprender, mas, ao contrário, um bloqueio diante do que é novo. Foi com essa sensação que terminei um dos trabalhos do Parâmetros em Ação, no qual decidimos inserir uma discussão sobre o ensino da Matemática, juntamente com a das propostas de alfabetização com textos. A impressão que tive é que era muita novidade de uma só vez, o que deve ter provocado uma sensação de não saber acima do limite suportável... especialmente porque tratava-se de pessoas que estavam sendo convidadas a coordenar um trabalho de formação de professores.

Renata Violante

Há profissionais que, nos grupos de formação, se desesperam e acham que nunca fizeram nada certo, que o que vinham fazendo até então está tudo errado e começam a se maldizer. Geralmente, são profissionais angustiados com a prática que vêm desenvolvendo... Particularmente, procuro confortá-los com a reflexão acerca de uma passagem de Clarice Lispector sobre "erro": "Eu passei a minha vida tentando corrigir os erros que eu cometia na ânsia de acertar, mas, à medida que eu corrigia um erro, cometia outro, portanto, sou uma culpada inocente". Sem me perder no tempo, faço uma bela viagem com os professores em torno dessa passagem. Ajuda-me muito e em diversas ocasiões.

José Dionísio

Dar devolutivas que, ao mesmo tempo, incentivam e apontam as necessidades de avanço

Nesta cadência de formação deve-se garantir um espaço real de interlocução, um tempo em que formadores e professores planejam juntos, pensam juntos, refletem juntos e projetam juntos. Além de lançar mão do repertório de estratégias metodológicas que vimos pensando e ampliando, o formador não pode esquecer do momento de aprendizagem de seu grupo de professores, dos conhecimentos prévios de que dispõem no momento, do poder de fogo intelectual que apresentam e do movimento de, ao mesmo tempo, apontar questões e acolher. É preciso cuidar desta parceria formador/professor para não exigir sem oferecer instrumentos, para não deixá-los sozinhos e desarmados, para a música não vibrar alta demais para um corpo.

Beatriz Bontempi Gouveia

Não cabe ao formador contentar-se com a descrição da experiência dos professores: é preciso, de alguma forma, ajudá-los a identificar as concepções que determinam a sua prática.

Renata Violante



Foto: Rosaura Soligo

Educadores relatam suas conclusões
(Parâmetros em Ação, Pólo de Salvador/BA, nov./1999)

Não deixar transparecer o mau humor com os profissionais desinformados, resistentes, monopolizadores

Minha expectativa era encontrar um grupo com um nível de conhecimento elevado e admito que eu estava um tanto receosa. Não pelo suposto conhecimento do grupo, e sim pela receptividade que teria.

Como seria esse grupo?

O primeiro contato foi tranqüilo e a turma me recebeu muito bem. As condições de trabalho eram um tanto precárias, tendo, por exemplo, um único retroprojeter para três turmas, o que evidentemente, provocou uma dificuldade para desenvolver o trabalho.

"Um bom formador deixa tudo pronto, para não atrapalhar o trabalho." comentou uma participante do grupo, diante da falta do retroprojeter para uma atividade. Ela já havia realizado outras provocações, opondo-se a tudo que era colocado, enfatizando seu conhecimento em relação aos Parâmetros Curriculares. Aproveitei sua fala e chamei a atenção da turma para os imprevistos que podem acontecer num momento de formação, exemplificando com o que havia acabado de ocorrer e acrescentando que é sempre importante que o formador tenha uma "carta na manga" – o primordial é não deixar de fazer o trabalho proposto. Ou seja, um bom formador deve ultrapassar os obstáculos do caminho. Conversamos um pouco sobre as dificuldades em desenvolver um bom trabalho de formação e sobre como não se deixar abater pelos percalços.

A forma como encaminhei essa discussão envolveu o grupo, desmistificando o superpoder de quem coordena o trabalho e seduzindo a educadora que havia feito as provocações a se envolver nas atividades – o fato é que, no final das contas, ela passou a me auxiliar na organização do material.

Maria Cristina Leandro Paiva

Reconhecer as próprias falhas como formador

Na ansiedade de dar conta da pauta de trabalho com as questões de alfabetização, que era a mais desafiadora para este grupo, acabei me atrapalhando na apresentação do texto A menina do chapéu verde. Ao invés de mostrar primeiro o texto transcrito, mostrei a escrita da criança... Acabei com a surpresa e com a problematização! Comentei esse erro com o grupo e foquei a discussão nas estratégias metodológicas de formação, refletindo sobre como um procedimento mal-encaminhado poderia estragar, e até abortar, um tema riquíssimo. Como mencionou uma professora, estratégias de formação são como atividades pensadas para as crianças: têm que ser possíveis e difíceis, ou seja têm de levar o professor a pensar.

Viviane Canecchio Ferreirinho

Ao distribuir produções de alunos não-alfabetizados para que os educadores analisassem o nível de conhecimento que elas revelavam, deparei-me com dois problemas. O primeiro é que havia numerado as escritas, o que acabou por se confundir com a numeração da seqüência que deveria ser organizada em seguida. E o segundo é que utilizei um jogo novo de transparências de escritas de alunos, fornecido pela Roberta no dia anterior, que, por falta de uma análise cuidadosa de minha parte, acabou complicando a análise do grupo. Expliquei esses dois erros da minha parte, o que favoreceu uma análise interessante para os educadores, especialmente a possibilidade de aprendermos com situações ocorridas de forma inadequada.

Sandra Mayumi Murakami Medrano

Freqüentemente, tenho antecipado para os grupos de formação aspectos da minha prática que gostaria de melhorar, como, por exemplo, a questão do registro coletivo. Essa experiência tem sido muito positiva, pois permite que olhem para o coordenador como alguém que tem limitações e que está sempre em busca de melhorar.

Renata Violante



Educadores ouvem a fala da formadora
(Parâmetros em Ação, Rio Branco/AC, ago./1999)

Explicitar as lições aprendidas, o próprio processo de formação

O grupo era o terceiro com que eu trabalhava no Programa Parâmetros em Ação. No primeiro dia do Encontro, as pessoas pareceram-me muito tímidas; mesmo as que já se conheciam conversavam pouco. Tenho começado os Encontros com a história "O que uma mulher espera de um homem" (Rei Artur), lendo parte da história no início da tarde, deixando para contar o restante no final, brinco um pouco, peço que explicitem seu palpite sobre o desfecho da história e, até então, essa me parecia uma boa estratégia para iniciar o "namoro" com o grupo, pois o conto é engraçado, tem a questão do suspense e as pessoas acabam por conversar um pouco, deixando o "clima" mais descontraído. Com esse grupo foi um pouco diferente: disse que gostaria de começar nosso Encontro com uma história, li o trecho inicial e comecei a questionar as participantes sobre o que achavam que seria a decisão do cavaleiro. As pessoas, tímidamente, davam suas impressões com frases curtas e evasivas, sem o entusiasmo demonstrado pelos outros grupos em que já havia contado o mesmo trecho – fiquei um pouco intrigada, mas continuei o trabalho. Durante a apresentação,

procuraram ser breves, não se estendendo muito com detalhes. Conforme fui apresentando a estrutura do trabalho dos quatro dias do Encontro, juntamente com as expectativas de aprendizagem, percebia um silêncio grande, mas não conseguia identificar o porquê. Fizemos os combinados sobre o Caderno de Registro Coletivo, as participantes escreveram suas memórias e as leram para o grupo, exploraram minimamente os livretos do programa, ou seja, consegui cumprir a pauta do dia – na verdade, as pessoas acatavam o que eu dizia sem questionar ou sugerir nada.

No segundo dia, não foi muito diferente: procurei ficar mais atenta ainda ao movimento do grupo, a cada discussão tentava "cutucá-las" ao máximo para ver se iam além de respostas curtas às questões levantadas. Observei que, embora não tivessem muito conhecimento sobre o conteúdo debatido (alfabetização), não me parecia ser esse o motivo de tanta timidez, pois as pessoas acabavam por expor suas hipóteses ao analisar as escritas dos alunos, traziam algumas dúvidas, mas nada com muito entusiasmo: parece que faltava "vida" nas discussões, só havia alguma "inflamação" quando alguém tocava em questões salariais, havia no ar o fantasma da diferença salarial entre os municípios, mas nada muito explícito.

No final da tarde, não agüentando mais, resolvi abrir para o grupo a minha inquietação, disse que as percebia muito quietas, que não estava conseguindo "ler" esse silêncio e que gostaria que elas dissessem o que estava se passando, se era o conteúdo que estávamos discutindo ou a forma como estávamos fazendo que não as deixava falar muito. Depois de um longo silêncio, entrecortado com alguns "Não. Imagina!", "Tá tudo bem!", uma das participantes se colocou da seguinte forma: "Você quer mesmo saber o que a gente está sentindo? O que está 'rolando' no café, nos corredores? Nós estamos morrendo de medo de ser Coordenadores de Grupo! A gente não sabe o que é isso, e se vai dar conta!". Outras falas vieram engrossar essa denúncia. Rapidamente fiz uma retrospectiva dos dois dias e, embora não tivesse muita clareza do que fazer, sabia que tinha de fazer algo. Então, me comprometi a falar do assunto no dia seguinte, uma vez que o tempo estava esgotado (graças a Deus!). Durante o caminho de volta para o hotel, fui pensando em como poderia fazer

para ajudar o grupo nessa questão do papel de formador que lhes estava sendo colocada pelo Programa. Tentei pensar no meu trajeto na Secretaria de Educação em que trabalho e no que a minha experiência poderia ajudar nesse momento. Discuti a situação com a Rosa Maria, que estava trabalhando com o outro grupo de 1ª a 4ª e alfabetização, e à noite, juntamente com a formadora do grupo de EJA, Sandra Medrano, discutimos a pauta do terceiro dia do Encontro e construímos um instrumento para orientar o trabalho do Coordenador de Grupo. Com esse material em mãos, reorganizei a pauta do terceiro dia, iniciando com a discussão do papel de formador do coordenador de grupo: a cada questão apresentada, percebia que o grupo ia ficando mais animado, a discussão fluía com bastante pertinência, as dúvidas que surgiam tinham coerência e o que não conseguíamos responder no grupo ia para o painel de dúvidas, que seriam dirigidas aos Secretários Municipais na Plenária de Encerramento.

Procurei, sempre que possível, trazer para a discussão a experiência de implementação do Parâmetros em Ação na Secretaria em que trabalho, explicitando o processo que vivemos, as dúvidas que tivemos, o jeito que conseguimos resolver algumas questões e onde ainda estávamos errando e buscando soluções. Estava, nesse momento, com a expectativa de que pudessem perceber que, embora essa condição de formador requeira, sim, muita responsabilidade de quem a assume, também é uma competência que se constrói no processo, que é sendo formador que se aprende a fazer formação de professores.

Acho que ganhei o grupo nesse momento: a partir daí notei que estavam muito entusiasmadas com a possibilidade de fazer um trabalho novo em suas cidades. Pedi que se agrupassem, então, por municípios e que tentassem responder às questões propostas, pensando na sua realidade. E cada vez que alguém levantava alguma questão, as colegas já traziam sugestões de encaminhamento. É engraçado como o foco da discussão parecia ter mudado: todas já falavam como se fossem as coordenadoras de suas escolas, referiam-se aos professores, como "o meu grupo", parece que valeu a pena ter mudado a pauta e atendido à necessidade do grupo. Novamente explicito para elas o meu percurso, falei das alterações que fiz em função da necessidade do grupo, procurei deixar

claro que, num trabalho de formação, essas mudanças de rota às vezes são fundamentais e devem acontecer. Em seguida, retomei a pauta inicial e discutimos as vivências, nas quais elas poderiam simular essa nova situação de coordenadoras, planejando previamente um Encontro e depois coordenando uma seqüência de atividades com o grupo. Foi muito proveitoso esse momento, pois ocorreu a seguir a discussão do papel de coordenador de grupo: elas pareceram levar muito a sério esse momento, preocupavam-se em planejar muito bem cada detalhe da simulação.

Percebi o quanto essa situação toda foi educativa para elas e, principalmente, para mim – o fato de deparar-me com um grupo quieto (o que me pareceu, a princípio, timidez, resistência...), na verdade, revelava que o que realmente estava acontecendo era falta de clareza do que se esperava que fizessem depois do Encontro. Foi a primeira vez que uma situação desse tipo aconteceu comigo e acho que o mais importante que fiz foi explicitar para o grupo a minha preocupação com relação ao trabalho que estava desenvolvendo, a dúvida quanto à sua participação e "aprendizagem". Se tivesse ficado apenas na dúvida, sem perguntar o que estava acontecendo, provavelmente teria cumprido a pauta sem nenhum problema, as pessoas continuariam "participando" timidamente, com a cabeça em outro lugar, e sairíamos todas com a sensação de um Encontro "morno". Ao correr o risco de ouvir algo que talvez não gostasse – pois elas poderiam dizer que era a forma como eu fazia uma coisa ou outra ou qualquer coisa que não me agradasse muito – aprendi/constatei que, como se diz nos livros, "o planejamento é flexível", que "se deve estar atento ao movimento grupo" e, o mais importante, que: "o conhecimento se constrói na interação com o outro". Aprendi também que se estivesse sozinha nessa situação, sem a possibilidade de troca com as parceiras da equipe, seria muito mais difícil "chegar a um final feliz!" Aprendi, portanto, mais uma vez, que se aprende a fazer formação de professores, fazendo formação de professores!

Rosa Maria Monsanto Glória



Capítulo 3

Estratégias metodológicas de formação de educadores

Foto: Maria Aparecida Taveira Pereira



Educadoras concluem atividade de simulação
(Parâmetros em Ação, Pólo de Caruaru/PE, fev./2000)

Foto: Eliane Minguês



Leitura Compartilhada
(Parâmetros em Ação, Pólo de Vargem Grande/MA, mai./2000)



Estratégias metodológicas de formação de educadores

Foi com os Parâmetros em Ação que pude compreender melhor por onde deve caminhar o trabalho de formação dos educadores. Antes, eu desenvolvia uma proposta em que, embora houvesse uma preocupação com o adequado tratamento dos conteúdos, não tinha um cuidado especial com as estratégias metodológicas para abordá-los.

Rosa Maria Antunes de Barros

Quando falamos em formação, em desenvolvimento profissional docente, devemos levar em consideração o que nos diz Perrenoud (2000): "Os professores de hoje não estão nem dispostos, nem preparados, em sua grande maioria, a praticar uma pedagogia ativa e diferenciada, a envolver os alunos em procedimentos de projeto, a conduzir uma avaliação formativa, a trabalhar em equipe, por isso a necessidade imperativa de reformulações nos atuais modelos de formação oferecidos ao professorado."

Se o objetivo é o desenvolvimento de competências profissionais, isso obriga a um deslocamento do eixo curricular da formação de professores, já que a questão passa a ser outra. Se antes defendia-se um rol de conteúdos necessários para a formação dos professores, agora o que é preciso é, a partir das competências que se pretende desenvolver, definir quais os conteúdos e as estratégias que possibilitarão que isso ocorra.

Uma proposta de formação centrada na resolução de situações-problema tem como desafio fornecer aos professores oportunidades para que eles possam identificar a própria aprendizagem como um problema que está colocado e que precisa ser enfrentado. Daí a exigência de estratégias mais sofisticadas de intervenção neste processo formativo.

Ivonete Tamboril

O desafio é utilizar os instrumentos metodológicos de forma construtiva, para que os educadores possam ser de fato sujeitos do seu processo de formação. É preciso ter sensibilidade, conhecimento, autoridade e boas estratégias

metodológicas. A prática tem mostrado que o movimento dos participantes de um grupo de formação em relação a nós, formadores, é mais ou menos o seguinte: "Eu só compro a sua idéia se realmente perceber que será melhor para mim e para o meu trabalho..."

Ariana Rocha

Conforme dissemos anteriormente, chamamos "estratégias metodológicas" as formas de abordar os conteúdos da formação de educadores. Não se trata de dinâmicas de grupo para motivá-los ou simplesmente aproximá-los uns dos outros, mas de atividades que têm como objetivo principal o desenvolvimento de competências profissionais: o estabelecimento de vínculos afetivos reais, a interação para a realização de tarefas que dependem de trabalho coletivo, o uso dos conhecimentos disponíveis, o procedimento de estudo, a reflexão sobre a prática, a avaliação do percurso de formação, o exercício da leitura e escrita, da simulação, da discussão, da explicitação de pontos de vista, da sistematização, da análise de materiais, situações e ações do grupo... As formas de ensinar e aprender os conteúdos da formação profissional são também conteúdos no processo de ensino e aprendizagem do educador. As estratégias metodológicas são formativas – às vezes até mais do que os temas abordados – e quando tomam de fato o educador como sujeito do processo de formação, prestam uma enorme contribuição ao seu desenvolvimento tanto pessoal como profissional. São estratégias desse tipo que seguem comentadas abaixo, categorizadas por similaridade.

Apresentação e estabelecimento de vínculo

Como diria Rubem Alves, "[...] todo início contém um evento mágico, um encontro de amor, um deslumbramento no olhar... É aí que nascem as grandes paixões, a dedicação às causas, a disciplina que põe asas na imaginação e faz os corpos voarem". É preciso cuidar do começo de um trabalho de grupo para que se estabeleçam vínculos afetivos construtivos, para que se conquiste os objetivos pretendidos, para que o trabalho transcorra da melhor forma possível e valha a pena. A apresentação pessoal, a explicitação dos objetivos do trabalho e das expectativas de aprendizagem colocadas para o grupo, a vinculação das expectativas de aprendizagem com as propostas de avaliação, o detalhamento da pauta de conteúdos previstos e a definição de tarefas e responsabilidades entre os participantes do grupo são alguns dos "procedimentos de iniciação" cujo planejamento e adequado encaminhamento têm a maior importância.

Tenho começado os Encontros do Programa Parâmetros em Ação fazendo a brincadeira da jornalista da TV local que ali estava para saber tudo a respeito do evento:

- *Do que trata este encontro?*
- *A quem ele é destinado?*
- *Qual o papel dos participantes ali presentes?*
- *Por que o ensino do país precisa melhorar?*
- *O que é afinal esse documento chamado PCN?*
- *Como se articulam os PCN e os Parâmetros em Ação?*

Brinco, fazendo muitas perguntas aos participantes, na tentativa de levá-los a retomar as principais idéias apresentadas na plenária de abertura e ir encontrando respostas para as eventuais dúvidas. Costuma ser uma hora divertida e de muitos esclarecimentos, pois a tarefa colocada obriga-os a adequar o discurso para um público que não sabe nada dos PCN (o suposto telespectador da TV), e colocar em jogo tudo o que entenderam da proposta. Ao mesmo tempo que faço o papel de jornalista desentendida, vou me colocando no meu real papel de formadora, dando dicas e esclarecendo questões. Enfim, tem sido uma dinâmica interessante para me apresentar e apresentar melhor esse tal Parâmetros em Ação...

Eliane Mingues

Foto: Rosaura Soligo



Educadores se apresentam ao grupo (Parâmetros em Ação, Pólo de Maceió/AL, jan./2000)

A apresentação dos participantes é uma atividade realizada em praticamente todo grupo de trabalho e para esse momento em geral se espera algum tipo de dinâmica de grupo, principalmente quando eles já se conhecem.

Uma experiência que me agradou muito foi a que aprendi com a Antonia Terra: os educadores deveriam se apresentar por escrito, procurando relatar como foram seus primeiros anos de escolaridade. Na verdade, o relato de uma experiência escolar é uma estratégia metodológica proposta no Parâmetros em Ação para que, além da socialização de experiências vividas, se possa discutir, a partir delas, as concepções de ensino, aprendizagem e educação, bem como as relações interpessoais existentes na escola de "antigamente"... Nesse caso, a leitura dos relatos é feita apenas pelos participantes que assim o desejam. Adaptar essa proposta para o momento de apresentação valeu a pena, porque todos tiveram que ler o que escreveram, inclusive os mais tímidos que, com certeza, espontaneamente não leriam seus textos nesse momento...

Rosa Maria Antunes de Barros

Foto: Marília Novaes



Formadora apresenta a proposta de trabalho para o grupo (Parâmetros em Ação, Pólo de Porto Velho/RO, mai./2000)

Logo de início, é fundamental apresentar aos educadores as expectativas de aprendizagem que se tem com o trabalho proposto, para que saibam o que será tratado e o que de fato se espera deles. Uma estratégia que tenho utilizado é primeiro levantar com eles quais são as expectativas em relação ao trabalho, para depois apresentar as expectativas de aprendizagem que orientam a minha proposta, compará-las e explicitar o que será possível incorporar das questões indicadas por eles. Dessa forma, vão compreendendo melhor "a que viemos" e o que de fato será trabalhado no tempo real que se tem.

Rosa Maria Antunes de Barros

Num grupo de formação, é importante definir algumas tarefas que façam com que seus participantes se comprometam mais com o desenvolvimento dos trabalhos e com os seus encaminhamentos. Nem sempre encontrar voluntários que assumam essas tarefas é algo fácil, principalmente quando se trata de fazer o registro escrito. Tem sido necessário fazer toda uma sedução, ou solicitar que escrevam em dupla, ou até dizer que, se ninguém se oferecer, será necessário fazer um sorteio. Aí aparece alguém que tem mais afinidade com a escrita e que acaba se dispondo a fazer o registro. Tenho solicitado que isso seja feito a cada período do dia, como forma de incentivar que mais pessoas escrevam.

Rosa Maria Antunes de Barros

No início do Encontro, achei que o grupo era muito sério e que seria difícil envolvê-lo nas atividades, por isto resolvi iniciar os trabalhos com a leitura do "Rei Arthur". Li o texto até quase o final e parei para questionar o que fariam se fossem o jovem Arthur – e deixei a resposta para o final do dia. As educadoras passaram a tarde me cobrando a resposta e eu dizia que elas já haviam respondido e que eu pude observar, pelas respostas, o modo de pensar e de ver a vida de cada uma delas.

Márcia Gianvechio

Neste grupo, as leituras que fiz para os educadores tiveram efeito surpreendente. A cada texto que lia para eles, recebia meia dúzia de outros textos de presente. A cada turno chegavam montes de texto. O grupo procurava cumprir o horário para não perder a leitura inicial. Por fim, acabei chamando a atenção deles para o que estava acontecendo – que é possível ser seduzido e seduzir pela leitura. A cada encontro me convenço mais da importância desses momentos de leitura para os grupos, não só no sentido de estimular ou inaugurar um desejo por ler, mas como forma de chegar mais perto, fazer um vínculo. Eles, sem dúvida, percebem esse aspecto, sentem como um agrado e carregam isto como modelo.

Fernanda Leturiondo Parente

Enquanto as educadoras escreviam suas memórias, anotei na lousa toda a pauta dos três dias de Encontro. A Amábilé tinha me dito que fazia isso sempre. O meu costume era apresentar a pauta das atividades oralmente e, quando possível, com a ajuda de uma transparência. Mas, muitas vezes o retroprojetor não estava disponível no primeiro dia, e me acostumei a apresentar sem o auxílio da escrita. Porém, num encontro anterior, uma participante do grupo questionou várias vezes, querendo saber o que aconteceria na seqüência. Resolvi, então, que iria experimentar manter a pauta por escrito na lousa para que todos pudessem acompanhar o que estava acontecendo e qual era a seqüência de atividades. Foi o que fiz dessa vez. Aproveitei também para explicitar o porquê dessa minha atitude agora, ressaltando que sempre estou aprendendo com a experiência. Nas avaliações finais, algumas educadoras anotaram que uma das questões do Encontro que contribuiu para sua atividade profissional foi a forma de apresentação da pauta.

Antonia Terra



Foto: Maria Cândida Bastos

Formadoras apresentam a pauta de trabalho
(Parâmetros em Ação, Capela/AL)

Definição do contrato didático do grupo

O termo "contrato didático" cada vez mais vem sendo utilizado nos grupos de formação de educadores, como uma forma de explicitação de papéis, "combinados", intenções e conteúdos que orientam e/ou permeiam o trabalho. Como uma transposição do uso que se faz na didática,²³ cujo foco são as situações de ensino e aprendizagem escolares, o contrato didático nos grupos de formação de educadores representa as regras que regulam, entre outras coisas, as relações que os participantes dos grupos e o formador mantêm com o conhecimento e com as atividades propostas, que estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem que têm lugar no grupo, e que modelam os papéis dos diferentes atores envolvidos no processo de formação e suas relações interpessoais. Representa o conjunto de condutas específicas que os participantes do grupo esperam/podem esperar do formador e que este espera/pode esperar dos participantes – condutas que regulam o funcionamento do trabalho do grupo e as relações formador/educador-participante do grupo/ conhecimento.

As práticas de formação organizam-se segundo regras de convívio e de funcionamento que foram se constituindo ao longo do tempo, determinadas pela cultura predominante nas situações de curso vividas pelos educadores. A consciência do formador sobre esse fenômeno é

necessária para a compreensão dos papéis e relações envolvidos nas situações de ensino e de aprendizagem que ocorrem num grupo de formação e, conseqüentemente, para o planejamento e a realização de intervenções adequadas.

Quando a proposta é subverter os papéis determinados por um "contrato convencional" (em que, por exemplo, o formador tem o papel de portador exclusivo dos saberes relevantes, enquanto os educadores participantes do grupo têm o papel de consumidores passivos de informações), é preciso renegociar o contrato "em novas bases", adequadas à situação que se pretende instaurar nos grupos.

As instituições (Bolívar, 1997) são compostas de um conjunto de padrões ou rotinas que orientam a ação de seus membros e, ao longo da sua história, vão desenvolvendo uma série de práticas, selecionadas entre aquelas que aparentemente apresentaram melhores resultados ou trouxeram maior estabilidade e mais confiança para a realização do trabalho.

Essas práticas, que se transformam em normas – muitas vezes não-explicitadas – configuram a cultura institucional e, muitas vezes, colocam-se como uma barreira diante da tentativa de se introduzir mudanças criativas...

Walter Takemoto

É necessário que todo educador compreenda o que é e como se constitui a cultura de uma instituição, de uma profissão e de algo como a formação profissional. Esse tipo de cultura, que muitas vezes é desconsiderado como elemento formativo não-explicito, tem um enorme

²³ Conforme os *Referenciais para a Formação de Professores*, "contrato didático" são as regras que regulam, entre outras coisas, as relações que alunos e professores mantêm com o conhecimento e com as atividades escolares, estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem, e modelam os papéis dos diferentes atores do processo educativo e suas relações interpessoais. Representa o conjunto de condutas específicas que os alunos esperam dos professores e que estes esperam dos alunos, e que regulam o funcionamento da aula e as relações professor-aluno-saber. Como toda instituição, a escola organiza-se segundo regras de convívio e de funcionamento que vão se constituindo ao longo do tempo, determinadas por sua função social e pela cultura institucional predominante. A consciência do professor sobre esse fenômeno é necessária para a compreensão dos papéis e relações envolvidos nas situações de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, para o planejamento e a realização de intervenções adequadas.

poder sobre os profissionais. Determina as representações – e, conseqüentemente as expectativas – sobre "como as coisas devem ou não acontecer": muitas das resistências que se enfrenta nos grupos de formação têm relação com o fato de o trabalho proposto romper com essas representações e não responder às expectativas criadas anteriormente pelos participantes.

Por essa razão, o contrato didático no grupo de formação de educadores cumpre com a finalidade de explicitar exatamente "a que viemos" (nós, formadores), quais são nossas reais intenções e expectativas, por que agiremos dessa ou daquela forma, como devemos proceder uns com os outros para que as coisas caminhem de forma produtiva considerando os objetivos estabelecidos... Quanto mais diferentes do habitual forem as metodologias e conteúdos propostos e as intervenções do formador, mais o contrato didático inicial ganha importância, pois a sua definição representa uma oportunidade ímpar de renegociar as bases do "contrato" habitual, conhecido dos educadores. Os depoimentos a seguir revelam a importância dessa estratégia de formação.

O contrato didático fazia parte do meu trabalho com as crianças há muito tempo, desde o momento em que comecei a me preocupar mais com a construção do grupo, como forma de conseguir maior interação na sala de aula. No entanto, nunca havia pensado no quanto ele poderia ser importante também na formação de educadores.

Alice de La Rocque Romeiro

Foto: Rosângela Vellago



Formadora coordena discussão sobre o contrato didático do grupo (Parâmetros em Ação, Pólo de Vitória/ES, out./1999)

Era o meu primeiro dia como formadora no Programa Parâmetros em Ação. Eu estava muito ansiosa e querendo muito conhecer o grupo, com o qual eu iria desenvolver o trabalho.

Procurei ser o mais amigável possível, mas sentia que algo estranho acontecia. O grupo era super-resistente, com pessoas muito sérias, e bem pouco receptivas. Como depois das devidas apresentações, avisos e combinados, a proposta era a escrita de memórias, resolvi fazer um levantamento sobre o que e como poderiam escrever essas memórias.

O grupo parecia estagnado, travado, ninguém falava, opinava ou dava qualquer colaboração. Fui me sentindo superincomodada com aquela situação, principalmente porque não queria que aquele momento de formação se tornasse um monólogo, onde eu daria aulas expositivas o tempo todo.

Terminei esse primeiro dia muito frustrada, com vontade de pegar o primeiro avião e voltar para casa... Mas chegando ao hotel, e compartilhando a situação com o restante do grupo de formadores, comecei então a perceber que era exatamente assim que eu iria crescer e aprender cada vez mais a fazer formação nesse Programa.

A dinâmica que se tornou habitual entre os formadores do Parâmetros em Ação é discutir o que se fez no dia e se preparar para o dia posterior. Foi isso o que me ajudou a enfrentar a situação. Discutindo, percebemos que o problema maior é que geralmente as pessoas se sentem chegadas quando vão participar de um trabalho desse tipo, e concluímos que o que incomodava e bloqueava o grupo era o medo de se expor.

No dia seguinte, antes de iniciar a pauta de trabalho, abri um bate-papo, onde explicitiei tudo o que sentia e estava pensando sobre o que havia acontecido no dia anterior e fui esclarecendo os reais motivos do Encontro e os papéis que tínhamos – eu e eles – nesse tipo de trabalho. Ou seja, propus uma discussão sobre qual era o contrato didático que nos regia. Depois disso o grupo reagiu positivamente e pudemos começar a trocar experiências e crescer como pessoas e profissionais.

Mara Sílvia Negrão Póvoa

Os participantes do grupo não apresentaram resistência às propostas, mas tinham muito receio e medo de errar, apresentando pouca ousadia para refletir, levantar hipóteses e se expor. A insegurança era tanta que freqüentemente recorriam a mim para se certificar de que suas respostas estavam corretas, ou de acordo com o que eu queria.

Essa atitude foi reforçada ainda mais pelo fato de terem poucas experiências com EJA e de os professores (segundo sua própria opinião) estarem participando de um grupo onde havia também supervisores e coordenadores pedagógicos. Aos poucos, fui conversando sobre essas questões e retomando o nosso contrato didático, dizendo que não se tratava de um contrato convencional, onde o formador é o detentor do saber e o professor o consumidor passivo desses saberes.

Fui tranqüilizando-os dizendo que não deveriam ter medo de se colocar, pois o grupo só se constituiria como tal com trocas e parcerias. Acredito que precisamos explicitar melhor o contrato didático que consideramos adequado para o trabalho de formação, a fim de minimizar esse tipo de sentimento.

Roberta Panico

Foto: Elaine Minguês



Educadoras trabalham em grupo
(Parâmetros em Ação, Patos de Minas/MG, nov./2000)

Lendo alguns relatórios, percebi que desde os primeiros encontros do Parâmetros em Ação vínhamos discutindo com os participantes dos grupos a necessidade de se estabelecer um contrato didático no trabalho que realizariam com os professores (e estes com os seus alunos), mas eu mesmo fazia apenas alguns combinados que se resumiam à escolha de voluntários para algumas tarefas – caderno de registro, encaminhamentos operacionais e de natureza metodológica. Provavelmente os professores saíam do encontro pensando sobre o assunto, mas hoje percebo que isso não é suficiente... É preciso viver essa experiência no próprio grupo.

Estabelecer um contrato didático logo no início dos trabalhos evita muitos problemas. Ficam mais explícitas a natureza do programa e a concepção de formação que norteia a nossa proposta.

Agora, os combinados têm sido estabelecidos da seguinte forma: começo levantando com o grupo suas expectativas em relação ao encontro, comparo essas expectativas com as expectativas de aprendizagem que orientam o trabalho proposto por nós e digo o que será ou não possível realizar, e por quê.

Depois, tenho discutido o que espero dos participantes: que respeitem o horário, que participem ativamente, que perguntem bastante, que coloquem suas dúvidas... E o que eles podem esperar de mim. Quando um combinado não é cumprido, tenho feito um mural que se chama "Para pensar". Num dos grupos que coordenei, enfrentamos problemas de atraso na chegada para os trabalhos. Coloquei então no painel perguntas do tipo "Por que na escola se exige a pontualidade dos alunos?", "O que vocês fazem com professores e alunos que chegam atrasados na escola?". Coloquei também a definição da palavra "atraso", conforme o dicionário, e algumas outras questões. Depois disso, não só todos chegaram no horário como também permaneceram no grupo até se encerrarem todas as atividades.

Renata Violante

Discuti com os participantes do grupo os "combinados" para o trabalho e iniciei lhes perguntando para que nossos professores nos faziam perguntas, quando éramos alunos. As respostas foram simples: para ver se a gente estava prestando atenção, se a gente sabia o que ele ensinou...

No nosso imaginário, responder perguntas geralmente está relacionado com ser avaliado. Propus que abordássemos a questão do fazer/responder perguntas no trabalho de formação do qual estamos participando – responder seria colocar em jogo o que sabemos, para avançar no que não sabemos. Com esse "acordo" com o grupo, discutimos que sempre há um contrato didático estabelecido na sala de aula, mesmo que não explícito pelo professor, e que está diretamente relacionado com a concepção de ensino e de aprendizagem que ele possui. Para sistematizar essa discussão, fizemos uma síntese na lousa do contrato que tínhamos com nossos professores, relacionando-o com a concepção tradicional e, a partir da concepção de ensino e de aprendizagem que estávamos discutindo, listamos os procedimentos que representariam o contrato didático do grupo nesse momento.

Marília Novaes

As possibilidades de discussão sobre o contrato didático tiveram início na Plenária de Abertura do Encontro do Parâmetros em Ação, quando a Amábile

colocou em discussão o modelo tradicional de formação, indicando que nele se ignoram as condições reais e os pontos de partida dos professores, que a ênfase é dada ao ensino e não às relações entre o ensino e a aprendizagem, que os professores são tratados como seres passivos e que há uma grande incoerência entre o modelo de formação proposto e a expectativa de atuação deles junto aos alunos.

Essas colocações feitas pela Amábile proporcionaram a introdução da discussão no grupo sobre um trabalho de formação que fosse coerente com um modelo de ensino e aprendizagem em que o aluno é tratado de fato como sujeito do processo. Partindo dessa deixa, proporcionada pela plenária de abertura, indiquei a necessidade de redefinirmos os papéis (de professor e aluno, no caso da sala de aula, e de formador e participante de um grupo de formação, no nosso caso) e pontuarmos alguns direitos e deveres que precisavam ser acordados desde o início do trabalho para que as atividades pudessem ser desenvolvidas da melhor maneira possível.

A explicitação do contrato didático tem fundamental importância nesse processo de formação de educadores, porque pode produzir uma mudança qualitativa no papel que desempenham no grupo, na medida em que favorece o compromisso com o próprio processo de aprendizagem.

Sandra Mayumi Murakami Medrano

Num dos grupos de estudo de coordenadores gerais do Parâmetros em Ação, cujo acompanhamento está sob minha responsabilidade, compreendi a real importância do estabelecimento de um contrato didático inicial nas ações de formação.

Uma das participantes do grupo fazia a leitura do registro da última reunião, descrevendo detalhadamente as atividades que foram desenvolvidas. Percebi que não haviam incluído as conclusões, os comentários desencadeados pelos participantes, dúvidas, questões que levantaram etc.

Resolvi, então, logo após a leitura, fazer uma observação cuidadosa, ressaltando a importância de registrarem como foi o processo das pessoas em relação às atividades que realizaram, as falas dos participantes e outros aspectos do tipo. Utilizei parte considerável da reunião falando apaixonadamente da importância e das características do registro escrito... e não houve nenhuma manifestação do

grupo a respeito, nada que me indicasse o alcance da minha intervenção. Na reunião seguinte, a coordenadora do pólo veio conversar comigo, informando que o grupo que havia feito o registro tinha ficado muito incomodado com as minhas observações no encontro anterior. Expliquei minha "boa intenção" de contribuir e, em hipótese alguma, avaliar ou julgar o trabalho realizado, que, por sinal como uma descrição do ocorrido era bastante completo. Uma das coordenadoras fez então a seguinte observação: "Você deveria ter nos dito antes como fazer o registro..."

Essa situação mostrou o quanto é necessário estarmos atentos ao processo de formação dos educadores para não "atropelar" e bloquear o canal de comunicação existente entre eles e nós. E reafirmou a importância de, logo de início, estabelecermos um contrato didático em que, além de combinados necessários à organização e ao funcionamento do grupo, as expectativas de parte a parte sejam o mais possível explicitadas.

Jane Padula

Fazer alguns combinados antes ou durante os trabalhos tem contribuído muito para o desenvolvimento das atividades de formação. Esses combinados podem ser de natureza organizacional e metodológica e compõem o contrato didático do grupo.

Numa escola onde eu e a Rosângela realizamos a formação de várias educadoras, propusemos, logo no primeiro dia, um contrato didático relacionado especialmente ao compromisso com o trabalho – a frequência nos encontros, a leitura integral dos textos de aprofundamento teórico e a realização das atividades propostas. Dissemos desde o início que o nosso compromisso era com o grupo, e não com a instituição que nos contratou como formadoras, e que só desenvolveríamos o trabalho sob determinadas condições. Pedimos que pensassem se estavam dispostas a aceitar "as regras do jogo" e nos dessem uma resposta no próximo encontro. Todas concordaram com as condições. Ao meu ver, isso contribuiu – e muito – para a qualidade do desempenho das educadoras, pois em pouco tempo o grupo teve um avanço muito grande, se comparado com outros com os quais já trabalhamos.

Rosa Maria Antunes de Barros



Foto: Regina Lico

Educadoras pesquisam e discutem em grupo
(Parâmetros em Ação, Pólo de Laranjeira do Sul/PR, jun./2000)

Leitura

A leitura é um procedimento habitual e necessário nos trabalhos de formação, em qualquer abordagem, uma vez que é a forma clássica de ter acesso à informação contida nos textos escritos. Nos grupos de estudo de educadores, geralmente é o recurso mais utilizado, pois dela depende parte considerável do que se faz nesses casos. Ao mesmo tempo, uma das reclamações mais frequentes dos formadores é que os educadores lêem pouco ou lêem menos do que se considera necessário. Se é preciso que todo profissional da educação desenvolva não só o gosto e o compromisso com a leitura, mas também os procedimentos que o farão ler com maior desenvoltura e eficácia (para ele próprio e para os seus alunos), então as práticas de formação terão que incluir situações de leitura sedutoras e produtivas.

Embora ler silenciosamente, para conhecer o conteúdo dos textos teóricos, seja uma velha prática de formação, familiar aos educadores, o que vem ganhando muitos adeptos ultimamente é a Leitura Compartilhada de textos literários – realizada pelo formador para o grupo –, cujos resultados se pode verificar ou inferir pelos depoimentos comoventes que se seguem. O Programa Parâmetros em Ação priorizou e legitimou essa estratégia metodológica de formação de leitores, que, ao que tudo indica, está contribuindo decisivamente para a constituição de uma comunidade de educadores

leitores neste país e transformando a crença de que é preciso ler sempre com alguma finalidade pedagógica, alguma finalidade que não seja apenas o que se ganha com a própria leitura.

Possivelmente, uma das razões dessa prática ter se revelado tão valiosa é o fato de, como identificou uma das formadoras do Parâmetros em Ação, ela funcionar como um "agrado" para os educadores. A leitura sem compromisso com alguma tarefa pedagógica específica é mesmo um agrado, porque revela o cuidado do formador com o grupo: ele escolhe um texto que considera interessante, ensaia a leitura para poder realizá-la de forma sedutora e... sem compromisso com algum tipo de utilidade pedagógica, simplesmente lê para o grupo, nada mais. Lê para compartilhar e provocar emoções, apenas isso. Como se pode ver em muitos dos relatos abaixo, é o suficiente! Mas nem só de Leitura Compartilhada se fazem as práticas de leitura nos grupos de formação. Há inúmeras estratégias que vêm sendo utilizadas para criar momentos significativos de leitura nos grupos, para desfazer alguns mitos em relação ao ato de ler, para seduzir os educadores com textos "irresistíveis", para convencê-los de que ler é apenas uma porta para um mundo infinito de conhecimentos a que todos têm direito... Algumas delas estão descritas nos depoimentos.



Educadora lê texto de aprofundamento
(Parâmetros em Ação, Porto Velho/RO, jul./1999)

Participar do processo de formação de um professor significa, entre outras coisas, ajudá-lo a construir sua competência leitora. Este tem sido um foco do trabalho ao qual tenho me dedicado especialmente.

Sabemos o quanto é importante fazer indicações de livros ou textos para leitura, mas o fato é que isso, por si só, não é suficiente para melhorar a qualidade das leituras. Eu vinha tentando várias estratégias e, até então, não havia conseguido grandes sucessos... Em um dos encontros, surgiu a idéia de montar um clube de leitores entre as unidades de trabalho. Foi o que fizemos em seguida. Daí por diante, pude perceber significativas mudanças. Refletindo sobre esse percurso, pude perceber que meu equívoco estava em colocar a leitura sempre como um fim, e não como meio para atingir um objetivo compartilhado. Hoje, a qualidade de leitura do grupo já é outra, e a mim cabe o desafio de construir outras propostas que a mantenham no seu devido lugar: de meio para alcançar algo, e não de fim em si mesma.

Débora Rana

Num dos grupos que coordenei, ouvi dos professores coisas muito interessantes sobre a leitura: "Às vezes, eu leio até na sala de aula, com os meninos falando alto e entendo tudo o que li"; "Na sala dos professores, a gente também lê, enquanto muitos colegas conversam na maior farra ao lado, nem ligam para o que a gente tá fazendo"; "No ônibus também se lê e nem por isso deixamos de entender o que estamos lendo, se eu for falar dos barulhos da rua". Eu não conheço professor que leia em um ambiente totalmente silencioso. Qual é o professor que tem uma biblioteca em casa ou uma sala de estudo? Professor lê na sala, no quarto em qualquer lugar (isso quando lê), com televisão ligada, rádio; menino gritando, marido reclamando. É preciso desmontar a idéia de que ler é algo diferente disso mesmo que é. Do contrário, os professores vão achar sempre que não lêem.

José Dionísio

A leitura compartilhada é uma atividade que gosto muito, mas com o tempo fui percebendo que é fundamental deixar claro, em algum momento, quais são os objetivos de o formador ler textos literários para o grupo – a sedução para

a leitura e para a literatura e a ampliação do universo cultural dos educadores. Do contrário, pode haver uma interpretação equivocada de que se trata simplesmente de uma dinâmica de grupo. Em vários lugares há uma concepção muito forte de que é preciso fazer dinâmicas de grupo de diferentes tipos nos trabalhos de formação e, como sabemos, a tendência das pessoas é assimilar a informação nova a partir dos seus próprios esquemas interpretativos. Num dos grupos que coordenei, ao término dos trabalhos – depois de ter enfatizado várias vezes o significado, a natureza e a importância das estratégias metodológicas de formação – uma educadora disse-me que a "dinâmica" que ela mais havia gostado era a das leituras... Fiquei pensando que, além de tratar genericamente do que são essas estratégias, é preciso também dizer o que elas não são.

Rosa Maria Antunes de Barros



Foto: Beatriz Gouveia

Varal de textos
(Parâmetros em Ação, Pólo de Afogados de Ingazeira/PE, fev./2000)

Tenho me esforçado para entender o que significa a "leitura" para os nossos ouvintes educadores e resolvi ler outro tipo de texto. Peguei um livro na estante das crianças – Contos de assombração. Li, então, no primeiro momento com o grupo, o conto "Maria Angula" e perguntei se tinham gostado. Pela primeira vez, o grupo discutiu o prazer de ouvir e ler um texto, sem se importar em discutir seu conteúdo. Alguns educadores contaram suas práticas de ler histórias, as pequenas bibliotecas da classe, a biblioteca infantil da cidade etc. A conclusão a que eu cheguei foi de que eu estava até então lendo textos com conteúdos, mensagens, sentidos que eram muito fortes; tão predominantes que encobriam a narrativa, as emoções, a surpresa, o medo... – o ouvir histórias. Se a minha intenção é incentivar a leitura em sala de aula, e que esta leitura seja prazerosa, acredito agora que é preciso diversificar os textos que são lidos. Em algumas ocasiões é possível ler um texto com conteúdo histórico, cultural, filosófico ou moral; mas, é importante sempre ler os textos simplesmente porque são textos, porque são literários, porque são maneiras diferentes de representar a vida, o pensamento, os acontecimentos, as emoções... No segundo dia, li um texto de Eduardo Galeano e, no terceiro, "A lenda do amor".

Antonia Terra

Ao longo do Encontro, a Renata questionava, nos intervalos, porque os educadores procuravam tanto um "sentido", um "objetivo", para as leituras. Ela também estava lendo "O conto da ilha desconhecida". Essa questão sempre foi um dos problemas identificados nas leituras e indagações que faço com os grupos de 5ª a 8ª série. A maioria tem dificuldade de aceitar uma leitura pelo simples prazer de ler e ouvir. Procura uma razão, uma função imediata, um valor que eu (a leitora) teria intenção de transmitir. Ao contrário das outras turmas, eu não sabia por que razão o meu grupo dessa vez aceitou bem a idéia de ler por prazer e compreendeu a intenção. Cheguei a conferir, questionando todo dia, as razões pelas quais eu estava lendo para eles. E as respostas eram sempre bacanas: pelo prazer de ler, para formar leitores, para lermos para professores e alunos...

No final do Encontro, com a leitura do caderno volante, foi que descobri que meu encaminhamento tinha sido outro naquele grupo. O professor David registrou no caderno volante:

"Após a leitura, a professora Antonia perguntou: os professores lêem para os alunos? A resposta foi que alguns lêem. Então ela reforçou a idéia da leitura e afirmou que durante este encontro leremos uma obra completa de Saramago." Geralmente, quando termino de ler o texto para os professores faço a seguinte pergunta: Por que vocês acham que eu li este texto para vocês? Mas, segundo o que pude conferir nos registros do Caderno Volante, desta vez eu havia mudado a questão. Afinal, será que a pergunta interfere tanto?

A conclusão a que cheguei é que pode mudar muita coisa. O questionamento que eu fazia antes dava margem para os professores ficarem procurando "sentidos" para eu ter escolhido aquela determinada leitura. O foco estava sobre a escolha do texto, por que aquele texto, e não sobre o ato de ler. Já a nova pergunta era direta e explicitava logo o assunto que eu queria tratar, ou seja, ler para os alunos.

Antonia Terra

Iniciei o segundo dia lendo o texto "A verdadeira história do Lobo Mau". Percebi que não houve um grande envolvimento, como é habitual em outros grupos, e então não resisti – perguntei o que tinham achado da leitura. Logo alguns participantes declararam não ter entendido a escolha do texto, já que não estava relacionada a nenhuma proposta de atividade. Essa observação provocou reação feroz de alguns educadores, gerando uma grande discussão sobre o papel da leitura na nossa vida e no âmbito escolar. Houve muita reflexão em torno da concepção de leitura de muitos educadores, geralmente consequência de sua própria experiência escolar. Acabaram concluindo que é muito prazeroso ouvir a leitura do outro e que assim se amplia o repertório de cada um. Todos consideraram a leitura compartilhada com o grupo uma excelente estratégia de formação e combinaram também trazer textos que apreciavam para ler durante o encontro.

Deane Rodrigues

Para receber o grupo nesse dia, muito mobilizado com as "novidades" que lhes eram apresentadas, a leitura de "O medo do novo", de Fanny Abramovich, veio a calhar. Todos ouviram atentamente. Aliás, vale a pena registrar que as leituras diárias, feitas pelo formador, assim como o registro do trabalho no Caderno Volante, têm para a composição do grupo e para a formação dos educadores um lugar de destaque entre todas as estratégias metodológicas propostas para o Encontro do Parâmetros em Ação. Os participantes comentaram o fato de eu ler os textos como algo de que gosto. Isso, segundo eles, dá um tom de real significado às leituras. Por meio delas, eles podem recuperar – e, em alguns casos, começar a desenvolver – o gosto pela leitura, assim como, em função do trabalho proposto com o caderno de registro, reconhecer-se como bons escritores, especialmente quando é feita a leitura do que escrevem. Nesse grupo, propus pensarmos nessa situação – textos lidos com um real significado – para a relação formador-professores e professor-alunos. Os textos que eu li foram expostos num mural, assim como alguns livros que eu trouxe para permitir um contato posterior e mais íntimo com eles. Nos intervalos do trabalho, sempre havia muita gente lendo, copiando bibliografia ou trechos dos textos.

Lília Campos Carvalho Rezende



Educadora lê mensagem para o grupo
(Parâmetros em Ação, Pólo de Arujá/SP, nov./1999)

Para refletir sobre a importância da leitura na escola, tenho proposto algumas questões aos grupos de formação:

- O que a atividade de leitura em voz alta ensina?
- O que são textos interessantes?
- Quais são os critérios para escolher bons livros?
- Professor modelo de leitor: o que isso significa?
- Quando está ensinando os alunos a ler, o professor organiza mais situações escolarizadas – artificiais – de leitura ou situações de uso social da leitura?
- É possível formar alunos leitores antes de estarem alfabetizados? Como?
- É possível formar alunos escritores antes de escreverem convencionalmente?
- Vamos procurar como se chama essa prática de formação de leitores e escritores nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (letramento)?

Em geral, costumam "cair muitas fichas" a partir da vivência de leitura em voz alta que realizo e da reflexão proposta sobre a leitura na escola. E o que sempre costumo fazer é uma continha que é mais ou menos assim:

Se 5 professores do grupo, (normalmente composto de 40), que têm em média 30 alunos, começarem a ler bons livros para os seus alunos e fizerem isso durante 200 dias, serão 150 crianças tendo esse privilégio. Se fizer essa conta pensando em cada Encontro do Parâmetros em Ação que tive com professores do Brasil inteiro, minhas contas – posso concluir – são muito animadoras!

Eliane Minguês

“Quem sabe qual o escritor de língua portuguesa a ganhar o prêmio Nobel de Literatura?” Com essa pergunta, dou início à atividade que culminará com a leitura compartilhada do “Conto da ilha desconhecida”, de Saramago.

Antes, porém, costumo propor a leitura de dois textos que ajudam a contextualizar a obra e o autor: a biografia de José Saramago e o artigo “Nossa Língua Premiada”, de Fernando Bonassi.

Em seguida, faço a leitura em voz alta do 1º e do 2º capítulos do livro e os participantes do grupo acompanham a leitura do conto – entrego a eles uma cópia do texto, publicado numa revista de circulação nacional.

Quando lemos para um grupo de educadores, não é necessário que eles acompanhem no texto escrito, o que importa é a “leitura escutada”. Mas nesse caso, entrego a eles o texto, para que observem alguns aspectos importantes: como o autor pontua, como marca os discursos direto e indireto, que expressões típicas utiliza.

Depois da leitura, proponho uma discussão inicial sobre o papel do modelo de leitor na formação de novos leitores, em torno de questões do seguinte tipo:

- Quando leriam esse autor se eu não o apresentasse?
- Que achariam da pontuação que ele utiliza, fora de uma situação de leitura como esta?
- Por que será que escolhi este escritor e não outro?

Dessa forma, tem sido possível discutir o papel da escola na ampliação de repertório dos alunos e o papel do professor que pode – e deve – ajudar seus alunos que, sozinhos, ainda não teriam condições de ler um romance, um escritor ou um gênero desconhecido... Falamos nesse momento da formação de leitores e do papel fundamental da escola.

Eliane Minguês



Foto: Eliane Minguês

Educadoras ouvem história lida pela formadora (Parâmetros em Ação, Pólo de Governador Valadares/MG, jul./2000)

Lemos "O conto da ilha desconhecida", de Saramago, e todos adoraram. Ficaram com a cópia que a Eliane Mingues me forneceu, que eu ia entregando uma folha a cada dia. O suspense e a curiosidade envolveu a turma. Procurei, também, questionar as hipóteses sobre o que iria acontecer na história e retomar o que já havia sido lido nos dias anteriores. Nesse levantamento, os professores demonstraram entender bastante de "finais felizes". Alguns disseram: "a ilha desconhecida é a mulher da limpeza... está perto dele e ele não a vê...". Esse tipo de antecipação nunca tinha acontecido. Em outros grupos não se deu importância à mulher da limpeza até o autor construir a relação dos dois na história.

Antonia Terra

A Leitura Compartilhada, a meu ver, foi o procedimento de maior impacto para as educadoras deste grupo. Enquanto eu lia "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector, por exemplo, uma participante começou a chorar e relatou ter vivido um fato idêntico. Resolvi então, nesse momento, romper com uma dificuldade minha também que era colocar os "meus" livros para que elas pudessem manipulá-los. E fui além: "emprestei" para que uma delas ensaiasse uma leitura para o grupo no dia seguinte. Foi muito bom vê-la lendo o meu livro e mantendo-o em seu poder durante o resto do dia, lendo a cada intervalo e me dizendo que adoraria lê-lo até o fim (esse prazer eu devo a Heloísa Dantas, que fez a sugestão e me garantiu que ler no livro era mais interessante que ler na cópia xerox). Relacionei essa atividade com as possibilidades de trabalho em sala de aula e todos os impactos que isso traz para a relação dos alunos com a leitura. Em várias avaliações, tanto orais quanto escritas, essa experiência com a leitura foi mencionada e acho que isso merece destaque neste relatório pelo efeito que produz nas pessoas.

Márcia Gianvechio

Tenho observado, que as situações em que lemos para os educadores são para eles surpreendentes. Isso aconteceu em todos os segmentos que já atuei no Parâmetros em Ação – EJA, 1ª a 4ª e 5ª a 8ª série. Dessa vez, eu havia escolhido o texto "O Cristo da Bahia", de Lígia Fagundes Telles. Todos estavam atentos e olhavam surpresos para mim. Após a leitura, falei um pouco sobre a autora, sobre a minha admiração por ela, sobre como me identificava com

algumas "daquelas memórias" e, por fim, contei das horas que eu tive que ficar no aeroporto, aguardando para prosseguir viagem até ali, e que fui passar o tempo numa livraria, onde comprei aquele livro. A leitura e a conversa tiveram grande impacto no grupo.

Aproveitei a ocasião e pedi que eles lessem suas próprias memórias.

Fui então duplamente surpreendida. Primeiro, porque os educadores realmente leram seus textos – na maioria das vezes eles falam sobre o que escreveram e nem olham para o papel. E, segundo, porque quando eu disse que gostaria de receber as escritas deles, todos entregaram, sem a "velha preocupação" de levar para passar a limpo. Esse trabalho com a leitura foi o que mais encantou o grupo. No terceiro dia, trouxeram vários livros – alguns de autores locais – e leram para os demais. No último dia, uma professora disse que nunca tinha comprado um livro (só lia livros didáticos, e só para fazer plano de aula), mas que ia mudar de atitude, estava ansiosa para fazer outras leituras. Outra colocou que nunca ninguém tinha lido para ela e que não pensava que ouvir alguém lendo pudesse ser algo tão gostoso e até divertido. Afinal, parece que "o ponto alto" foram mesmo as leituras feitas para o grupo, o que ficou visível quando distribuí alguns livros de literatura infantil para que conhecessem: vários educadores anotaram os títulos, chegando alguns a me perguntar se aqueles livros eram muito caros. A semente fora lançada e espero que renda muitos frutos. Para eles próprios e para os seus alunos.

Carolina Cândido

Gosto do ato de semear: jogar sementes em diferentes tipos de solo e observar o que acontece... As sementes germinarão ou não? Alguém logo responderá: depende do solo ou da semente... Pode ser até as duas coisas, mas eu, particularmente, acrescento uma terceira: o semeador. Estou cada vez mais convencida que a grande ação do Parâmetros em Ação é semear leituras no coração dos educadores brasileiros. Quando digo "no coração", é porque não basta "fazer leituras" para eles, é preciso seduzi-los para o prazer de ler. Afinal, para se tornar verdadeiramente leitor é preciso gostar de ler – e infelizmente a escola não tem seduzido os alunos para a leitura, não seduziu a muitos de nós, professores.

Com toda certeza, não atingi alguns objetivos dos Parâmetros em Ação neste último Encontro, porém, o mais significativo de todos foi alcançado: os educadores ficaram sensibilizados para as leituras. Por que tenho tanta certeza? Pelas falas deles: "Há mais de dez anos sou professora e nunca comprei um livro para ler. Vou mudar essa minha história: daqui pra frente vou ler um livro a cada mês.", "Professora, você veio nos alfabetizar, eu nunca li assim – nem para mim e nem para meus alunos – estou me alfabetizando em leituras a partir de agora." Lembrei-me imediatamente de Rubem Alves, quando, citando Mário Quintana, nos diz "...analfabeto é precisamente aquele que, sabendo ler, não lê". E na avaliação escrita dos trabalhos encontrei um trecho assim "Senti vontade de ler cada vez mais, e esse era um hábito que até então não havia desabrochado dentro de mim...". Uma semente começou a germinar... Formar formadores não é tarefa fácil, mas poderia se tornar mais leve e mais alegre se todos tivessem prazer em ler. Talvez o Programa Parâmetros em Ação contribua para os professores buscarem leituras e para que possam encontrar pistas, como no poema que o professor Claudionor me ofereceu no segundo dia do Encontro: "É um prazer imenso achar na leitura a pista para a paz que procuro tanto".

Carolina Cândido

É senso comum a idéia de que é preciso ler. De que a leitura é fundamental na vida de todos, de alunos, dos professores, dos formadores...

No entanto o que sabemos é que a formação de leitores, em muitos casos, está muito longe de ser uma realidade. Na escola, de modo geral, estão registradas muito mais experiências negativas com a leitura do que positivas. Todos têm histórias traumáticas, tristes, constrangedoras, com as lembranças do que lhes aconteceu quando eram alunos.

De onde então partir para a concretização desse objetivo, ou seja, a formação de leitores na escola? Fala-se em ler em voz alta para os alunos, ler livros em capítulos, ler histórias que sozinhos eles não conseguiriam fazer-lo, ler compartilhadamente. Mas como parar de falar, deixar de apenas discursar sobre essa importância e agir e começar a experimentar essas situações para poder transpô-las para o trabalho na escola com os alunos?

Já há algum tempo tenho realizado nos Encontros com professores "oficinas", para as quais levo os livros e as histórias que mais aprecio, para compartilhar com eles boas experiências com a leitura. Experiências que, de modo geral, estão completamente adormecidas. Há algum tempo deixaram de ler e os contos selecionados os têm feito ficar com vontade de voltar a descobrir o mundo através de viagens que os livros nos proporcionam. Isso permite discutir também o trabalho que se pode fazer em classe com os alunos... Falamos dos rituais, da iniciação nesse mundo tão cheio de surpresa, e que possibilita tanta ampliação do conhecimento de mundo – falar de outros mundos, outros assuntos e outros lugares tem sido uma situação privilegiada para discutir e experimentar a formação de leitores de verdade e a nossa contribuição nessa conquista dos alunos.

Eliane Minguês

Foto: Rosa Maria Monsanto Glória



Varal literário
(Parâmetros em Ação, Pólo de Conceição do Araguaia/ PA, jun./2000)

Retomei a proposta de fazer a Leitura Compartilhada de vários tipos de texto em vários momentos do trabalho e consegui ressignificar essa atividade com o grupo. Quando propus que identificassem as estratégias metodológicas utilizadas durante o trabalho, apareceu, em destaque, a Leitura Compartilhada. Coloquei os educadores para pensar sobre qual seria o meu objetivo, como coordenadora, ao ler para eles: seriam os mesmos objetivos de se ler para os alunos? Saíram várias respostas: descontrair, passar o tempo, pois estamos adiantados no desenvolvimento da pauta, pensar sobre a mensagem do texto para a nossa atuação profissional... Nada relacionado à formação e ao que com ela se pretende. Indaguei ao grupo quanto ao perfil que queremos dos professores – queremos que sejam usuários da escrita e leitores, não é? Sendo assim, é preciso repensarmos nosso papel enquanto formadores, para favorecer ou não a conquista desse objetivo. Reclamar que os professores não têm esse perfil é fácil, mas o que nós, enquanto formadores, podemos fazer? Devemos ajudá-los a desenvolver essas competências – de leitura e escrita? Como? Que estratégias podemos utilizar?

Daí veio a conclusão: é fundamental, sim, contribuir para que os professores se desenvolvam como leitores e escritores e uma das possibilidades é ler para eles, entusiasamá-los com a leitura e para a leitura. Para isso, teremos que estar – também nós, formadores – entusiasmados com a leitura.

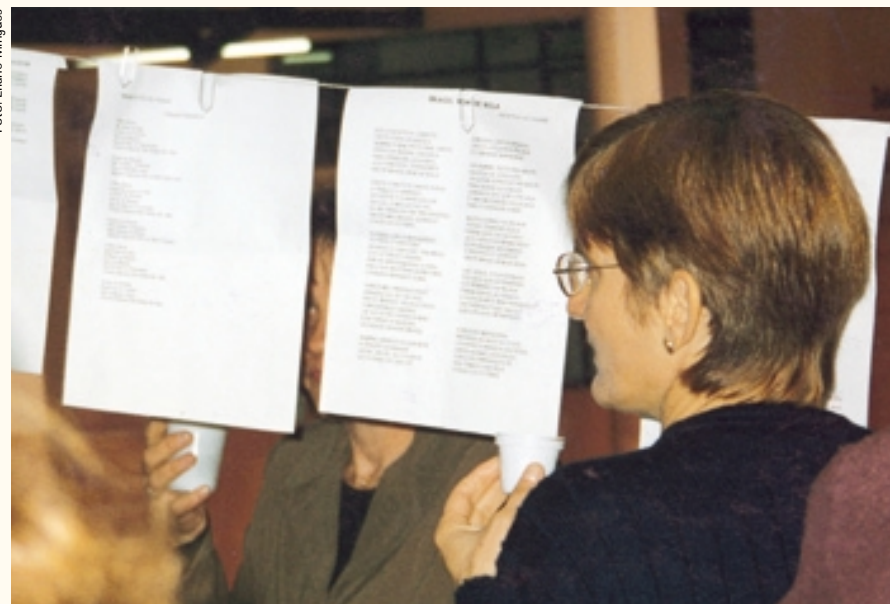
Roberta Panico

Tenho feito um varal de poesias nos Encontros do Parâmetros em Ação. Inicialmente, distribuo vários poemas (que serão apreciados, muitos lidos em voz alta) e depois vou montando um varal numa área de bastante circulação dos participantes do evento, para que todos possam ler os textos selecionados (tenho uma foto linda no meu Caderno de Registro de um grupo lendo o varal na hora do intervalo). Em destaque, coloco um pequeno cartaz com o texto a seguir.

Eliane Minguês

VARAIS SÃO UMA INVENÇÃO MUITO ANTIGA DA HUMANIDADE. FORAM CRIADOS PARA EXPOR MELHOR À LUZ E AO CALOR DO SOL AS COISAS QUE PRECISAM DELES PARA QUE NÃO MOFEM, APODREÇAM OU PERCAM QUALIDADE. ESTE VARAL POÉTICO SERVE PARA A MESMA COISA. EXPÕE PRODUTOS DO ESFORÇO POÉTICO DE CONSAGRADOS AUTORES À LUZ DA SENSIBILIDADE E AO CALOR HUMANO DAS PESSOAS QUE POR AQUI PASSAREM OS OLHOS... ESTA LUZ E ESTE CALOR NÃO IRÃO ALTERAR OS POEMAS AQUI EXPOSTOS, MAS REPERCUTIRÃO NA ALMA DE QUEM OS FRUIR. PESSOA, NÃO PASSE SEM ILUMINAR COM SUA PRESENÇA ESTA EXPOSIÇÃO.

Foto: Eliane Minguês



Varal de poesia
(Parâmetros em Ação, Pólo de Toledo/PR, jun./2000)

Montei o varal literário na sala, o que despertou grande interesse dos educadores em anotar bibliografias e xerocar os textos. Essa estratégia, somada à Leitura Compartilhada, de fato tem contribuído com o interesse pela leitura e com a ampliação do repertório literário.

Roberta Panico

Ler ou não ler, eis a questão...

Leia o texto abaixo e procure descobrir do que ele trata

PROPENSÃO AOS RESFRIADOS, DORES DE CABEÇA, DEBILIDADE OCULAR, CALORES, GOTA, ARTRITE, HEMORRÓIDAS, ASMA, APOPLEXIA, DOENÇAS PULMONARES, INDIGESTÃO, OCLUSÃO INTESTINAL, TRANSTORNOS NERVOSOS, ENXAQUECAS, EPILEPSIA, HIPOCONDRIA E MELANCOLIA.

Já descobriu? Ainda não? Tente mais uma vez...

A resposta está na nota de rodapé, no final da página...²⁴

A maioria de nós, educadores, tem dificuldade com a leitura, especialmente se nossa formação como leitores foi única e exclusivamente delegada à escola. Quem não teve chance de conviver com leitores verdadeiros desde muito cedo, em geral, não pôde, desenvolver o prazer de ler. São inúmeros os exemplos de bons leitores que contam, com saudade, dos momentos em que alguém em sua casa, ou seu vizinho, ou ainda seus avós tinham o hábito – aliás, mais do que o hábito –, a necessidade de ler. Não parece trata-se de uma simples coincidência...

Durante muito tempo, vários de nós imaginamos que jamais poderíamos nos constituir como leitores, afinal, como dizem, "é de pequeno que se torce o pepino". Portanto, como nossas famílias, por inúmeras razões, nem sempre puderam contribuir nesse sentido – e a escola menos ainda, pois nossa experiência de leitura como alunos esteve sempre voltada para fazer resumos, provas, responder questionários... – não haveria mesmo muita alternativa além de nos conformarmos com essa "fatalidade". Existem ainda várias outras razões que provavelmente contribuíram para não gostarmos de ler e, entre elas, há uma a ser destacada: por muitos anos a escola

acreditou que o domínio da decodificação habilitaria a pessoa a ler qualquer tipo de texto, possibilitaria o amor aos livros e teria o poder de fazer bons leitores. Mas não é bem isso que aconteceu com a maioria de nós, educadores, e com a maioria dos alunos. O início da transformação da prática de muitos de nós deu-se pela incorporação, no trabalho pedagógico, da leitura freqüente na sala de aula – afinal, nossos capacitadores nos diziam que, para os alunos aprenderem a ler e escrever, era fundamental que tivessem acesso a bons textos. Ler diariamente não parecia ser nada muito complicado... E começamos então a ler para eles.

Mas, infelizmente, as coisas não são tão simples como parecem à primeira vista; o que acabamos fazendo foi transpor a nossa própria experiência escolar de leitura para a nossa prática docente...

O que fazíamos? A princípio, líamos textos curtos e fáceis e depois os clássicos da literatura infantil – fazendo, a cada palavra difícil, a imediata tradução (afinal, se os alunos não entendessem cada uma das palavras não compreenderiam os textos!). Quando começamos a perceber que não é necessário garantir o entendimento de cada fragmento do texto para que o leitor possa compreendê-lo, passamos a não mais "traduzi-lo"... Mas não pense você, leitor, que os nossos problemas estavam resolvidos: havia ainda outros tantos...

Os alunos já liam e ouviam a leitura de bons textos, mas só isso era muito pouco: queríamos ajudá-los ainda mais!. Então, como não podíamos mais solicitar que resumissem e respondessem questionários – afinal, agora éramos modernas! –, criamos uma variação (com praticamente os mesmos efeitos), acreditando piamente que havíamos de fato mudado nossa concepção de ensino e aprendizagem, pelo menos no que diz respeito à leitura. Agora, líamos e solicitávamos aos alunos que dramatizassem, desenhassem, reescrevessem as histórias – o que parecia ser bem diferente...

Demorou algum tempo até compreendermos que o discurso havia mudado, mas a crença ainda não. Que a questão, na verdade, é muito simples, é criar um contexto de leitura na escola à imagem e semelhança das práticas sociais de leitura fora da escola. Que basta observar como a leitura acontece na vida para poder criar uma versão escolar parecida. E que é muito difícil para um não-leitor formar bons leitores, pois não é fácil convencer alguém daquilo que não estamos convencidos.

Superar essa prática levou algum tempo: foi preciso muita reflexão e ajuda

* Texto produzido por Rosa Maria Antunes de Barros e Rosângela Veliago.

²⁴ Algumas das conseqüências físicas da leitura em excesso, segundo panfleto de 1795, utilizado por Isabel Solé em cursos sobre leitura.

de outros parceiros para entendermos que formar leitores é uma tarefa que depende de empenho, planejamento, dedicação e conhecimento sobre as questões da leitura. Já havíamos avançado muito, mas ainda estava faltando "aquele toque de veracidade". As contribuições da professora e pesquisadora Délia Lerner foram importantes para avançarmos nesse sentido. Fomos aprendendo que é fundamental, entre tantas outras coisas, comunicar "comportamento leitor", isto é, aqueles procedimentos típicos de um verdadeiro leitor: comentar com as pessoas o que se leu ou se está lendo, expressar o que pensou ou sentiu ao ler, comparar o tratamento da informação em diferentes fontes, comentar as prováveis intenções do autor, relacionar o conteúdo dos textos à realidade vivida e a outros textos, recomendar leituras, interessar-se pelos autores, comparar textos, autores, abordagens...

"No fundo, o dever de educar consiste em, enquanto ensinamos as crianças a ler, enquanto as iniciamos na Literatura, proporcionar-lhes os meios para que julguem livremente se sentem ou não 'a necessidade dos livros'. Porque, se podemos admitir perfeitamente que alguém despreze a leitura, é intolerável que seja – ou que acredite ser – desprezado por ela. Ser excluído dos livros – inclusive daqueles que se pode prescindir – é uma tristeza imensa, uma solidão dentro da solidão".²⁵

Agora, além do trabalho na sala de aula, também desenvolvíamos projetos como formadoras de outros educadores. Começávamos a ter claro que se era fundamental que os professores lessem para os seus alunos – em todas as séries – era importante também nós lermos para eles.

Esse momento marcou nossa experiência com a leitura: passamos a nos relacionar com outros formadores, leitores vorazes de literatura, e então foi possível dar um passo importantíssimo, porque fomos contaminadas irremediavelmente pelo convívio com leitores plenos.

"Saibas que, uma vez envolvido pela leitura, seu pobre filho não se deterá diante de nenhuma má ação: se atreverá a pensar por si mesmo, desobedecerá os farsantes embora usem uma roupa até os pés, tentará descobrir as causas do mundo físico e social que nos cerca, em lugar de repetir as orações

usuais e talvez até chegue a se convencer de que um bom comerciante ou um bom tecelão são pessoas mais úteis para seus semelhantes que um rufião de sobrenome ilustre ou um general de cavalaria. Daí a blasfemar contra a imprescindível tortura ou até mesmo pedir a abolição do Santo Ofício é só um passo."²⁶

Passamos então a ler, em todos os encontros de educadores, diferentes gêneros literários, com a finalidade de divertir, refletir, comover, aprender mais, contribuir de alguma forma para a ampliação do horizonte cultural de todos... Ou pelo simples prazer de ler para eles uma boa história... Isso levou muitos educadores a descobrir um mundo novo, inclusive o da literatura infantil, ao qual muitas vezes não tiveram acesso quando crianças e que agora, contaminados pela leitura, estão oferecendo a seus alunos. Estão descobrindo que ler e ouvir a leitura de bons textos é algo que não tem hora nem idade e que isso tem que fazer parte da nossa vida. A leitura vem se tornando uma necessidade básica para muitos educadores e essa conquista pode mudar a qualidade de vida, pode ser a chave para abrir novos mundos e novas possibilidades. "Quem lê tem muitos milhares de olhos: todos os olhos daqueles que escreveram. Quem não lê é cego, só vê o que os olhos vêem."²⁷

Para terminar, gostaríamos de, parafraseando o escritor Frank Smith²⁸ compartilhar dez maneiras de dificultar a aprendizagem do prazer de ler por parte dos educadores.

²⁵ Extraído de Daniel Pennac, *Como um romance*, Editora Rocco.

²⁶ Dissertação irônica de Voltaire sobre "os perigos da leitura" em resposta à condessa de Montoro, que pedia conselho ao enciclopedista indicações de leituras que deveria recomendar a seu filho.

²⁷ Rubem Alves, *Concertos de leitura*, Edições Loyola.

²⁸ Frank Smith, *Leitura significativa*, Editora Artes Médicas. Capítulo 11, "O papel do professor".

Maneiras fáceis de tornar difícil o gosto pela leitura nos grupos de formação

1. Acreditar que o leitor já nasce pronto, pois a capacidade e o gosto pela leitura é uma espécie de dom, com o qual poucos foram agraciados.
2. Ler sempre textos relacionados ao conteúdo desenvolvido no trabalho de formação para aproveitar bem o tempo.
3. Ler só quando a pauta de trabalho não está muito "carregada" ou quando os educadores já estão muito cansados, ou quando sobrou tempo no fim do período.
4. Ler sempre textos que tenham um ensinamento útil, moral, ou de auto-ajuda.
5. Ler de improviso, sem se preparar com antecedência: abrir o livro numa página qualquer e começar imediatamente a leitura.
6. Ler para adultos como se estivesse lendo tolamente para crianças, com ênfases infantilizadas.
7. Omitir as razões pelas quais escolheu o texto, não comentá-lo de início, não falar nada sobre o autor... para não desperdiçar o precioso tempo do trabalho de formação.
8. Ler textos literários sem entusiasmo, da mesma forma que se lê uma bula de remédio, uma receita ou um manual de instrução.
9. Esperar que todos entendam o texto da mesma forma.
10. Ler como alguém que está sob severa dieta alimentar e não como o estivador que encara o P.F.²⁹ na hora do almoço.

Foto: Eliane Minguês



Educadora lê texto literário
(Parâmetros em Ação, Pólo de Salvador/BA, mai./2000)

²⁹ Prato feito.

Estudo

Como sabemos, o estudo requer um tipo de leitura específica: a leitura em busca do maior conhecimento possível oferecido pelo texto escrito. Embora os textos estudados no trabalho de formação certamente decorram de algum tipo de discussão sobre seu conteúdo, ou desencadeiem essa discussão, eles são produzidos para "ensinar por si mesmos". Há dois tipos de texto destinados ao estudo mais recorrentes tanto no Programa Parâmetros em Ação quanto no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: o texto expositivo e o texto instrucional. O texto expositivo é aquele por meio do qual o autor se propõe a ensinar conteúdos (geralmente conceituais) para um suposto leitor que os desconhece ou deles sabe pouco. O que chamamos genericamente de textos teóricos são textos expositivos: nesse caso, o esforço do autor é expor um tema de forma que o leitor o compreenda apenas com a leitura, mesmo que esta tenha que ocorrer várias vezes. O texto instrucional é aquele por meio do qual o autor se propõe a orientar a ação, o procedimento do leitor: os módulos de atividades de formação dos dois programas acima mencionados são instrucionais. Tanto em um caso como no outro, esses textos geralmente não falam por si mesmos com uma única leitura: é preciso estudá-los.

Quando se trata de textos que abordam conteúdos conceituais complexos, é fundamental que, durante a leitura, os educadores possam contar com uma orientação de estudo como apoio. Além disso, quanto

mais difícil for a leitura, mais necessário se torna que o formador faça uma certa propaganda do texto e "do que se ganha" com ele. Uma péssima estratégia é entregar o texto supondo que, por ser uma tarefa reconhecidamente importante, a leitura deverá ser feita por todos, independentemente de qualquer comentário prévio a respeito, pelo simples fato de que o cumprimento das tarefas combinadas é parte do contrato didático do grupo. Pior ainda é entregar muitos textos ou indicar muitos livros ao mesmo tempo, sem sugerir uma ordem de prioridade para a leitura: a condição de parceiro experiente coloca ao formador a tarefa de ajudar os participantes de seu grupo a selecionar e seqüenciar suas leituras em função das necessidades mais imediatas (deles próprios e do andamento dos trabalhos do grupo).

Se a constatação é de que os professores lêem pouco,³⁰ principalmente os textos teóricos, então é preciso desafiá-los para que melhorem essa sua atitude, pois isso faz parte do processo de formação profissional: não se pode ser demasiado exigente em relação à leitura deles, tampouco complacente com a sua não-leitura.

Uma das estratégias que têm sido mais eficazes nos trabalhos de formação é a indicação comentada da leitura proposta: nesse momento, o formador conversa sobre o texto, explicita os principais conteúdos nele abordados, relaciona esses conteúdos com o que vem sendo tratado no grupo e com a prática pedagógica, enfatiza as vantagens que ele oferece do ponto de vista pessoal e/ou profissional...

³⁰ Os níveis insuficientes de leitura da maioria dos profissionais da educação não representam um fenômeno localizado: segundo dados da Câmara Brasileira do Livro, no final da década de 90 o Brasil consumia 2,3 livros *per capita* ao ano, sendo que 60% dos livros vendidos eram escolares – didáticos e paradidáticos – e parte considerável distribuída gratuitamente pelo governo nas escolas. Na mesma época, o Ministério da Cultura informava que a maior parte do material de leitura adquirido espontaneamente no país é comprado em bancas de jornais e revistas, e que as bancas vendem mais livros do que as livrarias. Informava também que há apenas 4 mil bibliotecas públicas no país, aproximadamente uma para 40 mil habitantes.

Na verdade, o trabalho com a Leitura Compartilhada de textos literários é também uma forma indireta de contribuir para ampliar o interesse e o compromisso do educador com as leituras de um modo geral e, conseqüentemente, com o estudo de textos de aprofundamento. A expectativa é que a sedução pela literatura possa reverter, de alguma forma, em benefícios para a formação do leitor em muitos aspectos, e não apenas o gosto pela própria literatura e o interesse em desbravá-la. Quanto aos textos instrucionais, é importante ressaltar uma questão: a representação que geralmente temos do que seja estudar não pressupõe estudar procedimentos.

Essa idéia soa estranha muitas vezes, pois a impressão que temos é que o que requer estudo são os textos que tratam de conceitos, temas relevantes, assuntos complicados. Mas textos instrucionais como os módulos e unidades que compõem o Parâmetros em Ação e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores exigem estudo também: se queremos, muito mais do que uma idéia geral do que está indicado no texto, ter clareza sobre o encadeamento das ações propostas, a lógica da seqüenciação das atividades, as intenções subjacentes, os conteúdos implícitos, é preciso acionar nossa capacidade de análise e de fato estudá-lo. Os relatos a seguir enfatizam a importância do estudo em diferentes situações, tanto no caso da formação de professores como de formadores. No final, há um instrumento de orientação de estudo que pode servir de referência para a elaboração de outros que atendam a diferentes necessidades de formação.



Educadora orienta o estudo do grupo
(Parâmetros em Ação, Pólo de Maringá/PR, abr./2000)

Uma das maiores dificuldades que os formadores enfrentam, segundo eles, é o fato de os professores não lerem os textos de aprofundamento. Na verdade, a prática de leitura para atualização e aprofundamento teórico é ainda restrita entre os educadores... Por isso, tenho sugerido que os formadores façam um trabalho de sedução para a leitura dos textos recomendados aos professores, comentando o que vão encontrar, o tempo aproximado que gastarão para ler, a linguagem, a relação entre o conteúdo abordado e o que está sendo tratado no grupo, a relação com a prática de sala de aula... enfim, as vantagens de ler o texto, o que com isso "se ganha" do ponto de vista profissional.

Solicitar que os educadores leiam um texto e que façam uso das informações nele contidas para analisar uma situação proposta ou para realizar uma atividade em que essas informações são imprescindíveis tem se mostrado também muito útil e enriquecido as discussões sobre os conteúdos dos textos.

Outra sugestão é propor a leitura acompanhada de uma orientação de estudo. Esse procedimento faz toda diferença, porque uma coisa é ler o texto, outra, bem diferente, é estudá-lo.

Rosa Maria Antunes de Barros

Foto: Ibiandá Huzak



Educadores estudam e discutem o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Em vários grupos apresentei, indiquei e sugeri leitura de livros que contribuem tanto para o desenvolvimento profissional como pessoal. Os participantes anotavam as referências, mas me ficava uma questão que, de alguma forma, percebia como preocupação do grupo: o que ler primeiro, por onde começar a ler? Mesmo quando indicava a leitura de um ou mais livros para aprofundar um tema, ainda persistia essa questão para mim. E essa preocupação se mostrou real ao observar os grupos estudando para desenvolver o Parâmetros em Ação com os professores: as indicações, quando muito amplas, não os

ajudavam. Procurei então indicar a leitura de capítulos específicos, às vezes até de trechos desses capítulos, tanto dos Parâmetros Curriculares como do material bibliográfico complementar.

Marília Novaes

Nas simulações, os grupos, em sua maioria, se empenharam bastante em utilizar as estratégias metodológicas propostas e em lançar questões problematizadoras aos educadores, muitas vezes gerando uma tempestade de idéias que fugia do objetivo proposto na atividade. Na auto-avaliação, após o término da atividade de simulação, muitos declararam não ser fácil intervir adequadamente no momento certo e acabaram explicitando que não estavam seguros para exercer a função de coordenador de grupo. Nesse momento, compartilhei com eles que também não achava fácil essa função, mas que tinha plena convicção de que era possível para eles, que só aprendemos a fazer formação de professores acreditando, estudando, e principalmente fazendo. Sugeri listarmos algumas decisões que eles deveriam tomar e que poderiam ajudá-los a sentir mais segurança como formadores. Foi um momento muito significativo, pois a partir dessa listagem estabeleceram combinados de realizar encontros para que houvesse maior intercâmbio entre eles, referente tanto aos conhecimentos que já tinham quanto aos que certamente iriam adquirir com os estudos que precisariam realizar daí por diante.

Deane Rodrigues

Ao reencontrar os coordenadores após o evento de formação, percebi que estavam animados com o Programa, dispostos a enfrentar os desafios, mas sem saber como encaminhar o estudo, por onde começar a se preparar, o que ler primeiro... em resumo, como estudar para ser um coordenador de grupo de professores.

Com essas observações, planejei uma pauta de trabalho em que pudesse inserir a discussão desses procedimentos, auxiliada por uma melhor compreensão da concepção de formação de professores:

- *Abordar as atividades de forma que a finalidade, a expectativa de aprendizagem, o conteúdo e as estratégias metodológicas se tornem mais observáveis e compreensíveis, após seu desenvolvimento*

- Indicar leituras complementares nos PCN, ler com os participantes e, na indicação de livros, especificar o capítulo e explorar em quais questões devem se aprofundar.
- Explicitar com o grupo quais questões, nas atividades desenvolvidas, seriam de maior dificuldades para os professores ou para eles e ajudá-los a pensar sobre elas.
- Problematicar as atividades, sugerindo outra abordagem e discutir a concepção de formação que perpassa as escolhas de reorganização.
- Abordar as colocações dos participantes sobre os conteúdos a partir da concepção de ensino e de aprendizagem que possuem.
- Indicar o "caminho" pelo qual abordar o material, visando a própria formação como coordenadores de grupos.

Marília Novaes



Professores estudam Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Curso para professores indígenas, Barra do Corda/MA, out./1998)

Depois das discussões anteriores, foi possível para o grupo compreender melhor as atividades de leitura apresentadas no programa "Pensando se aprende..." e rediscutir os procedimentos de leitura que os alunos utilizam para ler quando ainda não sabem ler. Sinto que ainda não é claro para as pessoas que se aprende a ler assim mesmo – lendo – e, conseqüentemente fica difícil entenderem as propostas de alfabetização apoiadas nesse pressuposto. O nível de conhecimento do grupo a respeito dos conteúdos previstos no Módulo de Alfabetização é ainda pequeno: há um longo caminho a percorrer. Certamente os futuros coordenadores de grupo precisarão de muita ajuda. É preciso que se organizem num grupo de estudo, e terão bastante trabalho pela frente.

Márcia Gianvechio

Para sistematizar as discussões realizadas até então, tenho proposto algumas questões para reflexão do grupo:

Será que o professor modelo de leitor e escritor + alunos resolvendo bons problemas (difíceis porém possíveis), pode resultar em aprendizagem?

- Será possível, ao longo dos 200 dias letivos, se propor:
- que o professor leia 200 textos;
- que o professor escreva 200 textos;
- que os alunos leiam 200 textos;
- que os alunos escrevam 200 textos?
- "De onde tirar" esses textos? Quais são os mais adequados para que o professor leia e para que os alunos leiam?

Respostas para essas perguntas são encontradas:

- Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.
- No texto "Por trás do que se faz", publicado em Cadernos da TV Escola – Português, vol. 1 (p. 26) e transcrito no Módulo de 1ª a 4ª série do Parâmetros em Ação (p. 88).

Com 800 situações planejadas será possível então alfabetizar os alunos? E como poderá ser a qualidade dessa alfabetização?

As conclusões a que o grupo chega são animadoras e, nesse sentido, tem ajudado muito mostrar as relações entre os PCN, os Módulos do Parâmetros em Ação e outros materiais conhecidos. É muito importante ajudar o grupo a selecionar, entre as fontes disponíveis, o que é mais relevante para responder a suas necessidades mais imediatas.

O desafio que se coloca é: como garantir que todos continuem estudando? Afinal, o Encontro do Parâmetros em Ação é só uma apresentação geral do Programa...

Eliane Mingues



Educadores estudam em grupo
(Parâmetros em Ação, Pólo de Cruzeiro/SP, set./2000)

Procuramos trazer para as discussões semanais, entre os coordenadores das escolas o estudo de conteúdos que vão além dos propostos nos módulos do Parâmetros em Ação: o objetivo é oferecer melhores condições para que eles conduzam adequadamente o trabalho de formação nas escolas.

Rosa Maria Monsanto Glória

Plano de Estudo Prévio do Módulo Alfabetizar com textos/Parâmetros em Ação - um exemplo -

Sistematizado por Marília Novaes e Rosaura Soligo

Estudar os módulos do Parâmetros em Ação como formador requer procedimentos próprios, diferentes daqueles de estudar para dar aula, ou mesmo para resolver dúvidas pessoais.

É um estudo a serviço da prática de formador (coordenador geral e de grupo) que tem dois âmbitos – o das estratégias metodológicas e o do conteúdo – que podem ser abordados de duas formas: num processo progressivo (pessoal e de grupo) de estudo e nas simulações de atividades propostas no módulo.

Estudar o módulo "todo", antes de desenvolvê-lo com o professor, propicia uma melhor compreensão dos principais conteúdos abordados e potencializa a ação do formador no trabalho com os grupos.



Educadores estudam os módulos de formação
(Parâmetros em Ação, Pólo de Toledo/PR, jun./2000)

Sugestões de estudo

1. Leitura individual de todo o módulo (antes da reunião) para compreender sua organização e detectar as grandes dúvidas.
2. Leitura individual aprofundada da seqüência de atividades, a ser estudada na reunião com os demais formadores, com anotação das dúvidas e questões a serem discutidas.
3. Leitura individual de outros materiais que poderiam auxiliar a compreensão de questões importantes tratadas na seqüência de atividades a ser discutida no grupo.
4. Desenvolvimento da seqüência de atividades no grupo, identificando as estratégias metodológicas e o conteúdo e antecipando pontos que eventualmente representarão dúvidas para os professores. É importante procurar desenvolver as atividades da forma mais semelhante possível à que ocorrerá no grupo de professores (uma idéia seria cada coordenador geral ou de grupo se preparar para realizar a simulação de uma ou mais atividades da seqüência estudada e o grupo identificar suas dúvidas e dificuldades, discutir a realização e a necessidade de mudanças ou ampliações, compartilhar o que sabem para ampliar a compreensão de todos).
5. Levantamento de outros textos, materiais que poderiam ampliar a discussão do conteúdo. No caso do Módulo "Alfabetizar com textos", alguns exemplos são os seguintes:
 - Na seqüência 1, Atividade 2, o livro *Meu professor inesquecível*, de Fanny Abramovich, ou qualquer outro material que trate do tema.
 - Na seqüência 1, Atividade 3, o texto "Alfabetização total", de Gordon Wells, e o capítulo 3 ("O ensino da leitura") do livro *Estratégias de leitura*, de Isabel Solé.

- Para a seqüência 2, ler outros materiais que discutam o que as crianças pensam e sabem sobre a escrita e o capítulo 4 ("O ensino de estratégias de compreensão leitora") do livro *Estratégias de leitura*, de Isabel Solé.
- Para a seqüência 3, pensar em propor aos professores que realizem uma avaliação diagnóstica do conhecimento dos alunos sobre a escrita e planejar um espaço no grupo para discutir sua realização, o desempenho dos alunos, as dificuldades de análise do professor e os encaminhamentos.
- Para a seqüência 4, leitura do capítulo 1 ("O desafio da leitura") do livro *Estratégias de leitura*, de Isabel Solé.

Projeto pessoal de estudo para aprofundar os conhecimentos sobre alfabetização

Leituras indicadas

- *O diálogo entre ensino e aprendizagem*, de Telma Weisz, Editora Ática.
- *Psicopedagogia da linguagem escrita*, de Ana Teberosky, Editora Vozes.
- *Ler e escrever um grande prazer*, de Beatriz Cardoso, Editora Ática.

Registro escrito

A leitura, o estudo, a sistematização escrita nos cadernos de registro dos trabalhos desenvolvidos no grupo, a apresentação oral do conteúdo dos registros e a discussão com os demais participantes, com a ajuda do formador, contribuem para o desenvolvimento de competências de uso da linguagem oral e escrita cuja importância é fundamental, já que não são práticas comuns no cotidiano de muitos educadores.

Walter Takemoto

O ato de refletir por escrito possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática ultrapasse a simples constatação. Escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para nós mesmos, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre as nossas crenças, sobre o que sabemos e o que não sabemos.

Telma Weisz



Educadoras lêem, discutem e registram suas dúvidas

A escrita é um ato difícil. Escritores, compositores, jornalistas, professores e todos os profissionais que têm na escrita um instrumento de trabalho em geral dizem que "suam a camisa" para redigir seus textos. Mas dizem também que a satisfação do texto pronto vale o esforço de produzi-lo.

Há muitas falsas idéias sobre a escrita.

Há quem pense que os que gostam de escrever têm o dom das palavras e que para estes as palavras "saem mais fácil". Não é verdade. Escrever não depende de dom, mas de empenho, dedicação, compromisso, seriedade, desejo e crença na possibilidade de ter algo a dizer que vale a pena. Escrever é um procedimento e, como tal, depende de exercitação: o talento da escrita nasce da frequência com que ela é experimentada.

Há quem pense que só os que gostam devem escrever. Não é verdade. Todos que têm algo a dizer, que têm o que compartilhar, que precisam documentar o que vivem, que querem refletir sobre as coisas da vida e sobre o próprio trabalho, que ensinam a ler e escrever... precisam escrever. Por isso, nós professores precisamos escrever: porque temos o que dizer, porque temos o que compartilhar, porque precisamos documentar o que vivemos e refletir sobre isso, e porque ensinamos a escrever – somos profissionais da escrita! Se a escola não nos ensinou a intimidade e o gosto por escrever, só nos resta dar a volta por cima, arregaçar as mangas e assumir os riscos: escrever é preciso!"

*Texto de abertura do Caderno de Registro dos educadores cursistas
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES*

Se a intenção é formar educadores que sejam usuários competentes da linguagem, as propostas de leitura, escrita e discussão, desde que bem planejadas e adequadamente apresentadas, serão sempre oportunidades privilegiadas para o desenvolvimento das competências de uso da linguagem e para potencializá-lo como espaço de reflexão.

Se, por um lado, ler e estudar são procedimentos fundamentais que favorecem a ampliação das possibilidades de interpretar e produzir sentido, por outro lado, relatar, descrever, comentar, explicar, analisar, discutir, comparar possibilidades e estabelecer relações são procedimentos que favorecem a ampliação das possibilidades de construir saberes e expressar o pensamento oralmente e por escrito. Tudo isso deve ter lugar numa proposta de formação que toma os educadores como sujeitos do seu processo de aprendizagem. Portanto, é preciso criar condições para que eles não apenas escutem – o que é habitual nas práticas convencionais de formação – mas que efetivamente leiam, escrevam e falem o que pensam.

Nesse item, o destaque é para as estratégias metodológicas de formação apoiadas no registro escrito. Algumas possibilidades de uso do registro escrito incentivadas no Parâmetros em Ação e no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores são: o relato de experiências, opiniões, reflexões pessoais, conhecimentos adquiridos, preocupações profissionais etc.; a resposta individual ou coletiva a partir de uma questão/proposta colocada pelo formador; a anotação de observações a partir de um programa de vídeo ou de uma situação analisada; o registro das contribuições trazidas pela discussão coletiva à prática pedagógica; a documentação do planejamento de atividades; a elaboração de resumos de leitura e de síntese conclusivas.

Seguem-se alguns relatos que abordam (e/ou revelam) especialmente

a importância do registro escrito na formação dos educadores, as dificuldades que essa atividade coloca e o papel do formador para incentivá-la e torná-la uma prática habitual nos grupos. A maior parte dos depoimentos de formadores trata do uso do caderno de registro coletivo das discussões realizadas nos grupos de formação, que é uma prática proposta e muito incentivada no Parâmetros em Ação. E, na seqüência, há alguns registros de professores: trechos de relatórios da equipe de uma creche com um projeto sério de formação em serviço, cujas conseqüências na equipe de educadores se poderá inferir a partir dos textos produzidos por eles durante os últimos anos.



Professores Canela e Guajajara registram as discussões
(Curso para professores indígenas, Barra do Corda/MA, out./1998)

Segundo os formadores, a escrita de textos é uma das situações mais desconfortáveis para os professores, por incrível que pareça (afinal, a natureza do trabalho pedagógico pressupõe a prática de escrita). Eles dizem que as justificativas são várias, mas a que mais se destaca é o medo de ser avaliado. Na verdade, o que os professores estão constatando é que não sabem escrever como acham que deveriam, e é difícil lidar com essa situação.

Quando se discute esse tipo de questão nos grupos de formadores, a conclusão a que chegam é que eles próprios precisam investir em si mesmos para melhorar sua competência escritora: se eles, que são formadores, não escrevem tanto ou tão bem quanto deveriam, como é que vão incentivar os professores a fazê-lo? Todos têm sido unânimes em afirmar que o educador precisa desenvolver a prática de escrita e acredito que uma das formas de favorecê-la é incentivar o uso do computador, sempre que possível. Quando se escreve no computador, a relação com o texto é diferente da que se tem ao escrever à mão, no papel: há uma mobilidade maior, uma facilidade em trocar coisas de lugar e uma possibilidade de valorizar mais o texto porque ele pode ser impresso.

Rosa Maria Antunes de Barros



Foto: Antonia Terra

Educadoras escrevem suas memórias
(Parâmetros em Ação, Pólo de Mimoso do Sul/ES, mai./2000)

Certamente, todos concordam que o registro escrito não é uma tarefa simples: reveste-se de uma certa complexidade e de algumas dificuldades. Além de pensar no que escrever, muitas vezes é difícil encontrar a forma adequada de fazê-lo.

Se pensarmos nos textos enquanto unidades comunicativas que manifestam intenções de quem os produz – pretendem informar, convencer, seduzir, instruir, sugerir – podemos organizar situações de aprendizagem de forma a oferecer aos educadores informações úteis à tarefa de registro.

Que situações propor em relação ao Caderno de Registro nos grupos de formação? Uma das formas é refletir coletivamente antes da primeira escrita, levantando/discutindo com o grupo:

- Possíveis funções do registro – isso ajudará a selecionar o conteúdo.
- Quais informações ajudariam a compor um bom registro.
- Algumas possibilidades de organização textual e tipo de linguagem predominante nos textos que têm como finalidade o registro de um trabalho coletivo de formação.
- As principais conclusões relacionadas aos trabalhos do dia.
- Modelos de referência – principalmente lendo alguns registros interessantes e de boa qualidade produzidos em outros grupos.

Quanto às devolutivas do coordenador de grupo, após o registro feito, penso que essa é uma questão delicada. Acredito que devemos sempre acolher e valorizar os textos produzidos e, quando estiverem pouco informativos em relação às finalidades que caracterizam um gênero desse tipo, se houver "clima", podemos dar uma devolutiva pautada nos itens discutidos antes da primeira escrita. Isso é algo que pode fazer o conhecimento do grupo avançar, desde que o autor do texto não fique numa situação difícil, sentindo-se, de alguma forma, criticado publicamente. A sensibilidade do coordenador de grupo é fundamental para tomar a decisão mais acertada em relação a dar ou não uma devolutiva. Pedir que a pessoa que se encarregou do registro dê seu depoimento sobre as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados etc. é importante para que o coordenador perceba se cabe uma devolutiva e se favorece a reflexão sobre esse tipo de escrita.

Iniciar os trabalhos com a leitura do Caderno de Registro não só resgata o que se trabalhou no dia anterior, mas também propicia um momento em que as pessoas podem reler suas anotações e acrescentar algo que eventualmente não foi citado. O próprio coordenador do grupo também deve estar preparado para essa atividade, utilizando dados do seu próprio registro – seus pensamentos, descobertas feitas pelo grupo, suas conclusões, algumas pendências ou dúvidas que ficaram sem resposta.

Renata Violante

O Caderno de Registro é um espaço que mantém viva a engrenagem de escrever e refletir sobre o que se faz. É o espaço que documenta o pensamento dos educadores, onde ficam registradas suas versões sobre a prática desenvolvida, sua verdadeira autoria. Nos registros, eles têm a possibilidade de apresentar, explicar, justificar, interpretar, questionar suas ações. Por meio da escrita é possível "voltar" à prática desenvolvida para compreendê-la melhor e para ter parâmetros para analisar o que se faz. Tarefa imprescindível, porém nada fácil. É preciso manter o braço aquecido: o insaciável e abrasivo hábito de escrever.

Beatriz Bontempi Gouveia

A descoberta do Caderno de Registro coletivo (o que chamamos Caderno Volante) como fonte de articulação do trabalho, e também como gerador de um sentimento de coletivo, tem me encantado. Neste grupo, especialmente, o registro possibilitou uma discussão muito rica de suas ricas possibilidades como estratégia de formação. O fato de inicialmente agregarmos algumas informações sobre o local dá um sentido de valorização, que parece envolver de uma maneira especial as pessoas. O grupo trouxe muitas contribuições, não só de informações locais, mas também textos que fundamentavam a importância do registro.

Rosângela Veliago

Na minha prática como formadora, introduzi o Caderno Volante como forma de um fio condutor do processo de formação em curso. O que ocorreu é que o grupo passou a vê-lo como uma forma de vínculo com o trabalho e com o próprio grupo, fazendo dele um companheiro inseparável. O caderno tem um pouco de cada um, contribuindo para o desenvolvimento da identidade do grupo.

Maria Cristina Leandro Paiva

O Caderno Volante tem sido um bom aliado durante o Encontro do Parâmetros em Ação. Muito embora alguns relatos permaneçam meramente descritivos, é possível refletir sobre o papel do registro, a que se presta e como deve ser feito. Tenho investido nesse exercício e tem sido bastante gratificante. Adoto como prática nunca indicar o redator, deixo que os voluntários se manifestem. Mas, apesar de não me envolver na escolha, informo que o relato não pode deixar de ser feito, o que é sofrido para eles: muitos prefeririam que eu nomeasse alguns, acabando com aquela história de ficar à espera de alguém que se candidate. Deixo o grupo bastante à vontade quanto à utilização do caderno, mas fico atenta às oportunidades e faço observações quando sinto que posso, tendo cuidado para não inibi-los. Escrever em um caderno que vai circular sabe-se lá onde, para além do seu município, de seu Estado, é algo assustador, ainda mais para quem não tem o hábito de escrever nem para si.

Fernanda Leturiondo Parente

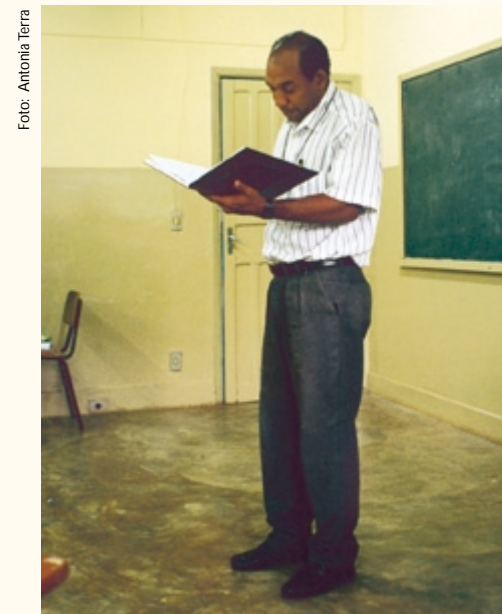


Foto: Antonia Terra

Educador lê o Caderno de Registro (Parâmetros em Ação, Pólo de Tocantinópolis/TO, set./2000)

Para conseguir um voluntário para escrever no caderno volante foi um sacrifício. Ninguém queria escrever, de jeito nenhum. Ninguém se oferecia, e eu me sentia muito à vontade para indicar alguém. Fiz algumas tentativas.

Utilizei toda a minha competência de discurso. Nada!

Mostrei todas as vantagens de escrever e as desvantagens de não escrever. Nada! Fiz malabarismos com o caderno, brinquei, contei piadas sobre as minhas gafes na escrita. Rimos à valer e... Nada!

Solicitei idéias e sugestões para ajudar a resolver esse impacto. Nada!

Então, confessei ao grupo a minha impotência e o esgotamento do meu estoque de idéias. Só me restava naquele momento ler algumas passagens do registro de outros grupos, de outros pólos, e socializar os depoimentos de colegas diante de situação semelhante.

Foi incrível a reação do grupo. Além do que eu podia imaginar. Ficaram muito emocionadas e identificadas com os sentimentos que eram descritos nos trechos que diziam respeito ao medo inicial de assumir a representação do grupo, os sentimentos que tinham, o receio de não conseguir produzir um bom texto, os erros que poderiam cometer etc.

Então, quase imediatamente, uma mão se estendeu em direção ao caderno. Ficamos todas olhando e levei alguns segundos para perceber o que aquele gesto solicitava. O que aprendi? A fonte criativa é inesgotável. A previsibilidade é imprevisível. Naquele momento era a pauta, o grupo e eu. As estratégias me ajudaram? É claro que sim. Como? Permitindo a reconstrução e a recriação das próprias estratégias!

Riva Cusnir

Distribuir a responsabilidade pelo registro para uma dupla ou um pequeno grupo, sempre que possível, ameniza a ansiedade de quem vai registrar e ao mesmo tempo potencializa o trabalho em equipe, que é um dos grandes desafios do trabalho de formação de educadores.

Rosângela Veliago

Algo tem me chamado a atenção nos encontros do Parâmetros em Ação, quando discutimos o que os participantes do grupo registram em seus cadernos. Tenho observado que, quando eles aprendem algo, procuram sempre relacionar à sua prática. Talvez isso explique por que, diante da pergunta sobre o que é

importante anotar, escuto sempre a mesma resposta: "o que poderei usar no meu trabalho".

Renata Violante

Este ano, tive oportunidade de observar várias atividades desenvolvidas pela Aricélia, no grupo de Educação Infantil. Ela dá ênfase às estratégias de formação, em especial ao exercício do registro. Dessa maneira, os participantes acabam escrevendo o tempo todo. Eu mesma vivi essa experiência no grupo. Assinalei, inclusive, aquilo que poderá me servir mais em um novo planejamento para grupos de 1ª a 4ª série, tanto no que diz respeito a fazer o educador escrever, como no controle do tempo e no levantamento constante de conhecimentos prévios, preocupações que continuo tendo no meu percurso como formadora do Programa Parâmetros Em Ação.

Alice de La Rocque Romeiro



Foto: Antonia Terra

Educadora lê o Caderno de Registro coletivo (Parâmetros em Ação, Pólo de Tocantinópolis/TO, set./2000)

Quando me vi no lugar de formadora do Programa Parâmetros em Ação, diante do desafio de concretizar a prática do Caderno de Registro num Encontro de 32 horas, fiquei freneticamente buscando significados para um registro que no mundo das minhas idéias pode ser representado como um "Menino que é um anjo que ainda não criou asas e um diabinho que já perdeu o rabo".³¹

Assim, comecei a levantar uma verdadeira chuva de questões, na perspectiva de buscar um porto um pouquinho mais seguro para a implementação de uma estratégia que teima em brigar com a nossa formação inicial de professores e pedagogos.

Entre as tantas perguntas que me fiz, algumas foram essenciais como: O que quero, o que desejo, o que preciso registrar? O que espero durante e depois do registro escrito? Onde vou chegar registrando?

Fui aos poucos me convencendo, felizmente, que nós professores somos teimosos por inúmeras vezes e, por isso, acreditamos que enquanto "todo mundo se contenta com um espelho, a minha alma precisa de dois: os meus olhos. Ora verdes, ora azuis, dependendo de como ela acende a luz".

Sabe quando descobri isto? No momento em que eu sentia que o silêncio torturante do medo se instalava e tentava engolir os educadores, futuros coordenadores de grupo do Programa, que tentavam registrar no caderno o seu universo de idéias, quando fazíamos o levantamento dos seus conhecimentos prévios. A partir daí, fiquei mais inquieta do que sou e fui "matutando" como minimizar a dor e, a cada Encontro, fui descobrindo que "Meus caminhos eu mesmo traço, e seus sabores eu mesmo invento". Assim, a cada vez, procuro percorrer um caminho com o grupo que não dispensa:

Socializar a pauta do Encontro - Preciso ouvir o que acham de tudo que está proposto na pauta de trabalho, se querem dar um "tom", acrescentar, ousar além do proposto. Nesse sentido, é garantida a participação de todos na reflexão sobre a pauta do encontro: todos precisam se sentir cúmplices, co-autores do trabalho. Começar pela socialização da pauta, planejando a sua operacionalização com o grupo, tem se revelado uma boa proposta. O exercício do registro começa a delicada colcha do Caderno de Registro individual e do caderno volante: a colcha precisa ser bordada por várias mãos. Esse é um desafio, um segredo para ser vivido, e não ouvido.

Caracterizar o nosso grupo de trabalho - Para início de conversa, quem somos nós? É fundamental "quebrar o gelo", construir o vínculo e conhecer um pouquinho da história de cada um que vai dar o tom do Encontro. Isso carece de encanto, para que, devagarinho, deixem soltar a mão travada, medrosa, que teima em não escrever.

Buscando os saberes de cada um - É o nosso primeiro Encontro e nossa mochila de vida está cheia, o desafio é vasculhar com o olhar despido do cotidiano e das frases feitas – "Isto eu já sei, isto eu já faço". É necessário permitir que o espaço individual, de busca do que cada um sabe, seja ocupado, vivido por alguns minutos solitariamente.

Socializando os nossos saberes no pequeno grupo - "Cuca boa fuça à toa. Em cada lance vai de proa..." E muitas cucas, o que dirão? Sair da solidão é prioridade. Abro o espaço para os educadores conversarem entre si. Aos poucos, eles vão percebendo, confirmando que essa atitude de ouvir o que o outro tem a dizer amplia os horizontes, confirma saberes, desinstala outros. Tenho percebido que o grupo acaba percebendo a provisoriedade e o dinamismo do conhecimento.

Socializando com o todo, não somos fragmentos - "Muitas idéias entraram em nossas cabeças feito parafuso quente. É... não é fácil se meter a reinventar o mundo".

Quem chega de longe também tem espaço garantido na conversa - Eu, formadora, fico temendo e penso: tomara que ninguém diga que tenho cheiro e gosto de café requentado. Garanto o espaço da problematização partindo das falas que me incomodaram, que me fizeram refletir, que me desequilibraram.

Registrando a todo instante - Às vezes, dói! Parece que a mão teima em esconder os pensamentos para não deixar pistas. Chega a dar medo! É meio assim que sinto o grupo no início do trabalho com o registro escrito. Percebi que devia tornar acessível e desejável aos professores o exercício da escrita, para que isso possibilitasse uma referência mais dinâmica e reflexiva da condição de aprendiz, a partir da própria relação com o saber, com a pesquisa e com o ato de escrever – sem censuras, sem vigílias, sem cobranças, sem preocupações com a gramática e com a reestruturação do texto. E o grupo vai se soltando, decolando.

O grande "lance" é escrever o que puder, o que souber, do jeitinho que quiser. Afinal, é hora do pontapé, de colocar a bola em jogo. Durante o processo

³¹ Todas as citações deste texto têm como fonte: Paulo Venturelli, *Introdução à arte de ser menino*, Editora Nova Didática.

de construção da prática de registro no grupo, aí sim, vamos burilando o grande diamante bruto do registrar. E então refletimos, discutimos, nos ouvimos sobre a utilização dessa estratégia metodológica que tem, dentre tantas finalidades, a da avaliação contínua das aprendizagens que são construídas – individualmente, após os momentos de socialização dos saberes nos subgrupos e no grande grupo, após minhas contribuições, a pesquisa na literatura e a reflexão sobre o aprendido.

Fazendo pontes entre práticas pedagógicas, teorias, história de vida: "Será um terremoto no peito? Ou é um vulcão nascendo sem jeito do fundo do coração"? Refletindo sempre, a todo instante, não abro mão: Estamos como chegamos? O que está acontecendo com os nossos conhecimentos? Sinto que, no momento dessa reflexão, o grupo "parece um pano rasgado que se vai soltando aos pedaços, deixando nosso corpo sem sumo, e tontos ficamos sem rumo". Então procuramos, todas juntas, conversar sobre os momentos dos quais lembramos que conseguimos aprender algo. O memorial de quando fomos alfabetizadas e de quando fomos professoras pela primeira vez tem ajudado muito a desatar os nós e reinstalar a confiança.



Foto: Alice Romeiro

Formadora lê Caderno de Registro coletivo (Parâmetros em Ação, Cuiabá/MT, set./2000)

Apreciando as produções de cada um: Percebo que o desequilíbrio chegou devagarinho: é hora de realimentar o grupo. "No parque, as folhas caem marrons, amareladas, salmão. É o jeito tênue de a natureza se despir do calor e se preparar pra outro inverno. Tempo em que as árvores ficam todas nuas..." Criei um espaço no trabalho onde todas "visitam" os Cadernos de Registro umas das outras, dão sugestões, anotam aquilo que consideram importante e que, por algum motivo, não conseguiram registrar durante a discussão.

Refletindo com base no vivido nas horas de encontro: "Percebi que num amigo, de um modo que ainda não entendo, estão todos os homens, todos os limites dos homens, e suas esperanças, e também seus medos e suas grandezas, e também suas sombras." Um momento muito especial do trabalho tem sido o de pensar sobre tudo o que estamos vivendo no grupo: percebem os limites, as potencialidades de cada um e, principalmente, que todos têm saberes que são importantes e precisam ser socializados para fortalecer o grupo.

Contribuições estamos levando, cada uma no seu limite: "Os sapatos na cômoda guardados: cheiro de caminhos andados, sombras de outros nem começados?" A cada dia de encontro, os educadores são convidados a socializar os novos conhecimentos aprendidos ou em processo de construção.

Avaliando sempre. Elegendo nossos descritores: "Na concha eu não ouço o mar." Durante todos os turnos de trabalho que antecedem as atividades de simulação, avaliamos sempre o nosso processo de grupo. Uma estratégia que tem sido muito interessante é a de construir um cronograma que garanta a participação de todos os educadores, para viverem o papel de escriba e de observador da sua caminhada.

Buscando auxílio na literatura: "O dicionário é um aquário onde todos os peixinhos estão sempre nadando..." Dúvidas, reflexões, desequilíbrios precisam de discussão para podermos avançar: então convido o grupo a trazer material bibliográfico, textos, livros, revistas, projetos e outros materiais que tratem das questões que estão incomodando a todos, ou a alguns deles, para que juntos possamos buscar subsídios para, se não solucionar, pelo menos amenizar dúvidas e conflitos.

Avaliando tudo, todos, sempre. Sem escapar à avaliação das aprendizagens pessoais. Abrimos a roda, nos olhamos, falamos sobre o que sentimos.

Procuo garantir a construção de um espaço permanente no Encontro, que proporcione a avaliação contínua das aprendizagens pelos próprios educadores, que não exclua a minha participação, não só como formadora, mas como parceira: para isto o vínculo precisa estar sendo tecido com afeto.

A avaliação também ocorre nos momentos de análise das estratégias metodológicas de formação que tiveram lugar no trabalho: é hora de relacioná-las com o desafio da formação de profissionais de fato reflexivos.

Aricélia Ribeiro do Nascimento



Foto: Eliane Mingues

Educadora escreve suas memórias
(Parâmetros em Ação, Pólo de Mantena/MG, ago./2000)

Minhas memórias de aluna...

Pensando, neste momento, em minha trajetória de vida, fico emocionada e lembro-me daquela menina triste, quieta, que cursou desde a 1ª série até o Magistério em uma escola pública. Vejo-me chegando à escola, receosa, preocupada com os colegas que choravam pelo seu primeiro dia de aula. Minhas lembranças da 1ª série foram um tanto quanto dolorosas... Eu, menina tímida, com 7 anos (nem tanto vividos ou percebidos como é possível às crianças de hoje), comecei estudando em uma escola lotada, com os alunos todos sentados. E a professora? A professora era brava, austera e o que me lembro mais era o "bendito" caderno de caligrafia, que teria que ser impecável... Minha tristeza era grande pela demora em aprender a ler: comparava-me com os colegas que já liam e sentia-me diminuída por ainda não saber. [...]

Andréia Cristina Barbosa Trentin

Para avaliar a atividade de memória, perguntei se eles tinham um caderno para registro. Eles disseram que receberam um bloco na pasta entregue pela Semed. Para estimulá-los a ter um caderno mostrei, então, o meu.

Pedi que anotassem, mesmo no bloco, as impressões, do que gostaram e do que não gostaram da atividade de apresentação. Solicitei que tentassem escrever para eles mesmos no futuro, lembrando o que foi ou não interessante, o que acrescentariam ou o que eliminariam da atividade. Pedi que, depois, um entregasse suas anotações para um colega ler e que ele anotasse uma apreciação.

No final das outras atividades do encontro, pedi que também anotassem o que consideravam necessário. Algumas vezes, essas anotações ficaram como tarefa para casa."

Antonia Terra

Ultimamente tenho também feito algumas reflexões por escrito e compartilhado com os educadores. Dessa forma, é possível comparar estilos de escrita e as escolhas em relação ao que registrar. Os grupos têm observado que, enquanto seus registros têm o formato de ata, o meu acaba relatando questões vivenciadas no trabalho, problemas surgidos, dúvidas que não foram resolvidas, sentimentos... conteúdos que muitas vezes acreditava não serem importantes para integrar os registros. Recentemente, um dos grupos que coordenei usou uma estratégia interessante: a pessoa que ficava encarregada de fazer o registro levava, além das suas anotações pessoais, também a de outros participantes para ter outras

referências e também para verificar se certas questões não poderiam ter lhe passado despercebidas. O resultado foi muito bom.

Renata Violante

[...] Gostaria de dizer a todas vocês que a sensação de coordenar um grupo de educadores é muito boa, é ótima, desde que tenhamos segurança do que estamos fazendo.

Se o formador não tiver segurança de seu objetivo e sabedoria na condução das atividades, ele, com certeza, não propiciará um bom trabalho de formação. É como Cristina falou: muda-se de início a nossa postura, para a partir daí podermos mudar ou instigar a mudança na postura do outro. E quando isso ocorre, a satisfação é muito grande.

Temos a convicção de que, com esse Encontro, não aprendemos tudo sobre o Programa Parâmetros em Ação, porém temos o compromisso, antes de tudo, com cada um de nós mesmos, para a inesgotável busca do aprender, do saber, do conhecer. Isso só depende mesmo de cada um de nós, que assumimos essa responsabilidade junto aos professores.

Desejo a todas nós muito sucesso. Que possamos realmente alcançar nossos objetivos enquanto formadores e que jamais esqueçamos o nosso verdadeiro compromisso.

*Trecho de um registro no Caderno Volante,
feito pela professora Nasaré Sampaio*



Educadora lê o Caderno de Registro coletivo
(Parâmetros em Ação, Pólo de Salvador/BA, nov./1999)

Trechos de relatórios de educadores de creche

Nestes últimos seis anos, senti uma evolução rápida na coletividade da creche. Começamos a perceber que fazemos parte de um ciclo [...], começamos a conhecer a importância da alfabetização, da matemática, da cozinha, da lavadeira... Todos possuem o seu valor e quando todos começaram a perceber essa importância o trabalho deu um salto de qualidade e ganhou em compromisso.

Todos começamos a trocar experiências, dividir tarefas no dia-a-dia e realmente conhecer o porquê do trabalho e a sua importância. A busca nos livros, nas experiências de vida, nas discussões, na arte – e principalmente a liberdade de participação – fez com que o trabalho amadurecesse. As pessoas tinham o poder e o direito de fazer propostas, desde o trabalho da sala de aula até a organização do refeitório.

Essa oportunidade e esse direito de realmente exercer a atitude de cidadania você leva para toda a vida, você coloca em todos os momentos e isso te faz crescer enquanto ser humano.

A creche hoje se mostra com transparência aos olhos da comunidade e chama os pais e a sociedade para exercitar esse direito que eles possuem – direito de conhecer e de opinar.

O trabalho coletivo é árduo, é muito mais difícil. Brigamos por salários, material, espaços, opiniões, mas a discussão enriquece, te faz refletir, te leva à diversidade de idéias e a ter o compromisso de participar e transformar.

Se antes eu me sentia na margem de um riozinho, achando que ele não me levaria a nenhum lugar em especial, hoje me sinto em alto mar, pois a cada onda que passa novas informações vou tendo e crescendo como pessoa. Atingir a praia é difícil, mas não impossível e até lá serei outra pessoa, muito mais capaz!

Na creche, comecei a compreender e a valorizar a importância de saber e de trocar saberes. Tive a oportunidade de me aperfeiçoar em coisas que gosto muito e depois, a cada dia, eu me tornava mais independente em minhas pesquisas sobre língua escrita, artes, jogo dramático, literatura infantil...

Acho que o mais importante para mim é saber que o que aprendi não é apenas pedagógico, educacional, teórico... é um jeito de vida. Posso colocar em prática na minha casa, no trânsito ou num supermercado esse jeito particular de construir e transmitir o conhecimento. E posso aprender a me apropriar de tudo que vejo, não subestimando nenhum tipo de conhecimento.

Vejo o meu percurso como educadora de creche como um crescimento. Num primeiro momento, com o primeiro grupo de crianças, uma sensação de não vou dar conta... Em seguida, uma reestruturação de tudo, de pensamento, de crença na competência pessoal, na possibilidade de tomar posse.

A cada reunião eu acreditava mais no meu trabalho e no trabalho dos outros educadores; acreditava que juntos podíamos fazer mais, crescer mais e superar todas as dificuldades que iam aparecendo pelo caminho. A creche é um grande grupo de estudos onde os educadores aprendem a cada dia uma lição nova.

Se antes não conhecíamos o trabalho desenvolvido pelos colegas dos outros módulos, e com isto não tínhamos unidade na conduta, nem objetivos únicos de trabalho, hoje é tudo diferente. A participação é coletiva e o acesso é maior, pois muito foi investido para que o educador estivesse consciente do que está fazendo [...] e é possível se colocar dentro das dificuldades. Trabalhamos num coletivo e valorizamos o trabalho do outro, podendo criticar, quando necessário, para o crescimento profissional do grupo.

Será que vai dar certo? Era a frase que mais se ouvia na creche e a resposta era sempre a mesma: Vamos tentar! Tentamos e percebemos o quanto nos ajudou ter outras pessoas para discutirmos as dificuldades e os avanços do grupo.

A formação em serviço é o que prende, envolve a maioria das pessoas na área da educação. O conhecimento construído a cada dia, não um conhecimento adquirido passivamente, mas que coloca questões, onde se discute!

Eu era e ainda sou uma aprendiz, que tem a oportunidade de expor o que pensa e de poder ouvir e trocar com os outros educadores, tão competentes como eu. Sinto ainda muito forte a angústia (saudável) de querer ser uma educadora que consiga, ao lado das crianças, construir e se sentir agente de sua história.

A creche ajudou muito na compreensão do perfil do educador.

A partir do momento em que soubemos o que éramos, ficou bem mais fácil. [...] A partir daí, vieram as informações sobre projetos, alfabetização, artes plásticas, literatura... O próprio espaço creche foi tendo uma estrutura diferente, pois havia a preocupação com a formação do educador. [...] Hoje chegamos em uma estrutura boa – mesmo assim, a todo momento, nos avaliamos para saber nossos erros e acertos. De 1989 a 1995 muita coisa mudou e, sem dúvida, a creche ajudou no percurso profissional de todos: só foi preciso saber o que somos para dar um salto maior. Embora tenha demorado um pouco, conseguimos aprender que podemos resolver as coisas.

Quando entrei na creche para trabalhar, em 1989, havia terminado o Magistério que, no meu olhar ingênuo, tinha sido o máximo: cheguei pensando que sabia tudo sobre educação infantil. Não era nem o início de um longo processo que agora percebo ser muito mais difícil e complexo do que eu podia imaginar. Foi e ainda está sendo um trilhar de trabalho muito vivo. Está lá para quem quiser se apropriar. Eu quis!

O crescimento do trabalho foi sendo grande e o interesse de se aprimorar era forte entre os educadores. Comigo aconteceu um choque e demorou para ser estabelecida uma forma de trabalho, embora o crescimento seja visível. Eu acredito que a estruturação e o acompanhamento dos funcionários é um crescimento e um privilégio, porque todos nós tivemos que ajudar nessas mudanças, dando idéias, interferindo. Tudo isso ajudou bastante o meu desenvolvimento. É importante as pessoas terem espaço onde coloquem suas idéias: na construção de um objetivo você se sente mais dona de todo o contexto. O crescimento se deu também através da responsabilidade de desenvolver algo que se ajudou a criar. Ver se realizar o que você pensa é muito gratificante!

Fomos criando uma sistemática de trabalho que vem permitindo nossa formação em serviço. Essa sistemática tem início com a nossa prática, que é refletida (através dos relatórios), discutida em reuniões com os outros educadores, estudada em textos que complementam, questionam ou ampliam a nossa visão sobre o assunto. Dessa forma, é possível uma compreensão mais ampla e, muitas vezes, nova sobre a nossa ação educacional. É nesse movimento que vamos nos formando enquanto educadores, pois a nossa prática passa a ter todo um entendimento e uma razão de existir.

Entendo como processo de formação de educadores as reuniões pedagógicas, a garantia de horários para relatórios, a atualização. Considero essa organização como básica para a formação do educador e comprometida com uma proposta educacional de qualidade. A partir de 1989 essa estrutura foi se consolidando na creche e permitindo cada vez mais um trabalho de qualidade. Planejar, analisar, atuar com segurança, refletir, reformular conteúdos, avaliar, reestruturar, definir objetivos, criar possíveis estratégias que permitam o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, são procedimentos que nos permitem avançar profissionalmente. Assim, sinto-me em constante aprendizagem, construindo meu conhecimento profissional e melhorando minha prática como educadora de crianças de 0 a 6 anos de idade.

A meta que me coloquei com as crianças foi a de me tornar a cada dia menos necessária para a busca do conhecimento, trabalhando para que percebam que cada um pode ser pesquisador e conhecedor de coisas, coletivizando sempre. As metas que coloco para meus grupos de crianças, coloco para mim também: isso me move!

Hoje reconheço a criança como um agente histórico competente e que tem o direito de se apropriar das suas conquistas e das conquistas da Humanidade. E estou mais consciente de querer transformar, e não reproduzir. Aprendo muito lendo, convivendo com as crianças, com meus amigos educadores, apreciando e sendo crítica com as notícias

do mundo e com a creche, que acreditou na minha competência e na dos outros educadores. Somos todos parceiros, alternando o lugar de mais experiente, dependendo da situação.

A palavra formação foi a chave. E posso dizer, hoje, que esse processo se deu em todos os níveis da creche: educadores, equipe técnica, apoio, cozinha, crianças e pais. Fomos nos alimentando uns nos outros, nos conquistando, e chegamos a um determinado ponto, que não é ainda o ideal, mas temos atualmente espaços que estão definitivamente abertos para o processo de diálogo e construção de um trabalho coletivo.

Discussão/debate simulado

As atividades de formação que envolvem discussão contribuem para que os educadores desenvolvam suas capacidades de expressar opiniões diante do grupo, conviver com diferentes pontos de vista, elaborar argumentações convincentes, aprender com o outro... Na verdade, há uma semelhança entre a escrita e a fala pública que vale a pena destacar: nos dois casos, para assumir o desafio de expressar o pensamento e as próprias opiniões, é preciso achar que o que se tem a dizer "vale a pena", que o que se tem a dizer pode se tornar público. Muitas pessoas permanecem silenciosas nos grupos e se recusam a escrever, por medo de se expor aos outros e de ser criticadas. Portanto, não basta o formador planejar boas situações de discussão do grupo, é preciso que ele de fato crie condições para que todos falem. Para isso, terá de estar atento às formas de participação dos educadores para poder fazer propostas e intervenções que contribuam para que se expressem cada vez mais e mais adequadamente. E terá de cuidar para não inibir a fala deles, seja falando muito ou se contrapondo sistematicamente aos que discordam de posições consideradas corretas por ele próprio ou pela maioria do grupo.

Além das discussões freqüentes sobre questões colocadas no grupo (pelo formador ou pelos próprios participantes), uma das atividades mais sedutoras de uso da fala e da capacidade de argumentação é o

debate simulado de temas polêmicos, em que o grupo se divide em duas turmas que defendem posições contrárias – na verdade, trata-se de uma situação de simulação porque não necessariamente cada componente do grupo precisa concordar pessoalmente com a posição que defende. Nesse caso, é fundamental o planejamento prévio das intervenções, a antecipação dos prováveis argumentos dos oponentes e a organização de contra-argumentos convincentes: os educadores têm que se empenhar em organizar coletivamente a argumentação e colocar em cheque suas próprias posições em relação ao que está sendo polemizado. Ao formador, cabe orientá-los quanto aos procedimentos básicos para o bom resultado de uma atividade desse tipo: listar os possíveis argumentos do grupo adversário por escrito, elaborar os contra-argumentos (pesquisando e utilizando dados estatísticos e de pesquisa, quando for o caso), definir os argumentadores em função da capacidade que julgam ter para fazer uma defesa convincente etc.

Há inúmeras possibilidades de temas para um debate desse tipo nos grupos de formação, já que questões polêmicas é que não faltam na educação. Alguns deles: "Alfabetizar ou não na Educação Infantil?"; "Ciclo ou série?"; "Aprovar ou não alunos que erram na ortografia?"; "Trabalhar ou não fora da jornada regular?"; "Dar ou não aulas de Educação Física e Artes, sendo professor polivalente?" etc.

Abaixo, a descrição de duas atividades de debate simulado e de uma proposta de discussão a partir de um questionário de Verdadeiro ou Falso.

Foto: Rosaura Sciligo



Educadoras participam de debate simulado (Parâmetros em Ação, Pólo de Olímpia/SP, nov./1999)

Um tema interessante para debate simulado tem sido a importância da Educação Física no currículo de 1ª a 4ª série. A situação é a seguinte: divide-se a turma em dois grupos para a preparação do debate, conforme as seguintes orientações:

- Os grupos defenderão posições contrárias: um a favor e um contra a garantia de espaço na programação semanal para as aulas de Educação Física no segmento de 1ª a 4ª série.
- Cada um dos grupos deve preparar a sua argumentação, tendo como critério fundamental a relevância e a utilidade das atividades e dos conteúdos para a formação do aluno – assim, um grupo defenderá a utilidade e a relevância dos conteúdos de Educação Física e o outro argumentará contra isso.
- Os aspectos a considerar são principalmente: o tempo disponível, a importância das demais áreas, o conhecimento do professor, a existência de materiais, a adequação do espaço físico, as condições gerais da escola, a disciplina dos alunos para a realização das atividades etc.

- O critério de participação em cada um dos grupos não depende da concordância "de verdade" com a posição que o grupo defenderá: a questão é reunir bons argumentos para a defesa da posição.
- O bom resultado dessa atividade depende de combinar "argumentos imbatíveis", para que o debate seja realmente polêmico e de bom nível.

A finalidade básica dessa atividade é colocar em questão o fato de que, muitas de 1ª a 4ª série mas não se garante espaço na programação para que essas atividades de fato aconteçam. E, para justificar isso, usa-se toda sorte de argumentos: a inexistência de material apropriado, a inadequação do espaço físico, o fato de as aulas de 5ª a 8ª série – quando as há, na escola – ocuparem a maior parte do horário, a não-previsão de professor especialista da área etc. Assim, é importante que o coordenador faça uma intervenção ao término do debate, colocando questões desse tipo e ressaltando que, quando acreditamos verdadeiramente que uma prática é fundamental, fazemos o possível para torná-la viável.

Caio Costa

Foto: Antônio Terra



Educadores discutem em grupo (Parâmetros em Ação, Pólo de Mimoso do Sul/ES, mai./2000)

Num dos grupos que coordenei, propus um debate sobre a questão "Alfabetizar ou não na Educação Infantil". Tanto o tema como a atividade em si despertaram grande interesse e todas acharam o resultado da discussão muito útil. Porém, o grupo que defendia uma posição contrária à alfabetização na Educação Infantil não conseguiu "entrar no jogo" e argumentar adequadamente – seus participantes alegaram que era difícil defender algo em que não acreditam mais. Foi necessária a minha intervenção para fazer avançar a discussão, incluindo-me no grupo que estava com dificuldade. Mas, na verdade, a partir de então, a atividade não foi mais a mesma... Embora o debate tenha se aquecido com a minha ajuda, o grupo cuja proposta era defender que não se deve alfabetizar na Educação Infantil não conseguiu realizar uma das tarefas mais importantes num debate desse tipo: preparar antecipadamente argumentos que dêem sustentação à posição que será defendida, mesmo que contrária a sua crença pessoal.

Nessa situação, reafirmei a minha certeza de que, como formadores, precisamos estar preparados para ajudar os grupos a se organizar para um debate, e que essa não é uma tarefa fácil, apesar de geralmente divertida. Para obter bons

resultados, não basta propor uma boa atividade, precisamos antecipar como vamos encaminhá-la."

Rosa Maria Antunes de Barros

Uma atividade mais rápida do que a situação de debate simulado (para casos em que o tempo não comporta uma atividade longa) é a discussão coletiva após o preenchimento individual de um questionário como o que se segue. Entretanto, o "segredo" para que a discussão seja de fato produtiva é elaborar os enunciados de forma que as afirmações não sejam demasiado óbvias, porque senão os participantes do grupo acabam percebendo quais seriam "pedagogicamente corretas" e podem se posicionar em função disso, e não do que de fato acreditam.

Essa proposta tem se revelado muito interessante porque, tal como as situações de simulação, acaba pondo à prova o que de fato os educadores pensam sobre as questões propostas. E se nós, como formadores, conseguirmos fazer uma problematização respeitosa dos posicionamentos equivocados que geralmente aparecem, a discussão se torna muito produtiva e útil para eles. A seguir, uma proposta desse tipo.

Rosa Maria Antunes de Barros



Foto: Rosaura Soligo

Educadoras participam de debate
(Parâmetros em Ação, Rio Branco/AC, ago./1999)

POSICIONE-SE INDIVIDUALMENTE EM RELAÇÃO
ÀS AFIRMAÇÕES ABAIXO, ASSINALANDO VERDADEIRO
OU FALSO, PARA POSTERIOR DISCUSSÃO NO GRUPO

Não devemos gastar o precioso tempo da Educação Infantil com atividades de alfabetização porque além de se dispor de um tempo muito curto, não é função da Educação Infantil preparar as crianças para a 1ª série.

Queiramos ou não, a alfabetização é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, à memorização e ao treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras, tarefa que não compete à Educação Infantil, principalmente se tivermos uma concepção de que o mais importante, na verdade, é o letramento.

É possível alfabetizar na Educação Infantil sem reproduzir o modelo de ensino tradicional utilizado no Ensino Fundamental.

As escolas que realizam um trabalho de alfabetização na Educação Infantil privam as crianças de outras atividades mais importantes e apropriadas à faixa etária.

As crianças que participam de atos significativos de leitura e escrita desde muito pequenas geralmente apresentam bastante desenvoltura para ler e escrever, antes mesmo dos 7 anos, o que, por si só, justifica a defesa de um trabalho sério de alfabetização na Educação Infantil.

As crianças têm competência para aprender a ler e escrever antes dos 7 anos e podem, portanto, ser alfabetizadas naturalmente na Educação Infantil: isso não representa nenhum tipo de sofrimento para elas – ao contrário, é sempre uma grande alegria, para qualquer pessoa, aprender a ler. Além disso, toda criança tem direito a aprender o que é capaz de aprender: não ensiná-la é violar um direito seu.

Para aprender a ler e escrever as crianças precisam construir um conhecimento de natureza conceitual: precisam compreender não só o que a escrita representa, mas de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso é algo que exige reflexão sobre as características e o funcionamento da escrita: quanto antes esse processo começar, tanto melhor para a aprendizagem das crianças.

Como não é função da Educação Infantil alfabetizar, seria necessário instituir classes específicas de alfabetização para ensinar as crianças a ler e escrever.

É prematuro o trabalho com alfabetização nas escolas públicas de Educação Infantil, mas não nas escolas particulares onde estudam crianças de classe média e alta: estas têm contato freqüente com a leitura e a escrita desde muito pequenas (pois suas famílias valorizam essas práticas), o que torna o processo muito natural para elas.

Em praticamente todos os países do mundo, as crianças aprendem a ler aos 5 ou 6 anos, sem sacrifício, mas isto em geral não é possível no Brasil, uma vez que a maioria das famílias brasileiras não valoriza a leitura e a escrita e não incentiva as crianças a fazer uso dessas práticas.

O fracasso escolar está quase todo assentado na demora dos alunos em aprender a ler e escrever no Ensino Fundamental, pois eles têm pouco repertório em relação ao uso da leitura e da escrita. Esse problema pode ser amenizado, e muito, se os professores acreditarem que é possível começar o trabalho de alfabetização na Educação Infantil.

A idéia de que é necessário alfabetizar as crianças antes dos 7 anos é resultado de uma cultura utilitarista que precisa ser combatida – uma cultura de que é preciso ensinar coisas úteis às crianças, para facilitar o seu processo de adaptação às exigências sociais.

Problematização

A problematização não é exatamente uma atividade, mas um procedimento metodológico do formador durante as atividades.

Ocorre, por exemplo, quando o formador "devolve" ao grupo as perguntas feitas, para que procure encontrar respostas; quando questiona colocações feitas pelos educadores, procurando fazê-los pensar nas concepções subjacentes; quando retoma uma discussão inicial para a qual não se deu fechamento ou informações conclusivas, para que o próprio grupo tente concluir com os recursos de que dispõe; quando enche o grupo de "Por quê?" para levá-los a pensar e não a esperar respostas prontas...

Nesse tipo de situação, a atitude do formador é fundamental por três razões principais. Em primeiro lugar porque, se queremos que os educadores expressem suas opiniões, temos que saber lidar com elas, especialmente quando são equivocadas, segundo o nosso ponto de vista: o respeito pessoal e intelectual por eles é condição para uma discussão fraterna que incentive todos a manifestar suas idéias, suas crenças, suas propostas.

Não é possível, ao mesmo tempo, pretender que as pessoas falem e "corrigi-las" publicamente quando elas o fazem, porque dessa forma elas com certeza deixarão de falar ou assumirão um papel de oposição. Por outro lado, é preciso saber "dosar o nível de desafio". Se acreditamos que desafiador é aquilo que é difícil e possível ao mesmo tempo,

temos que saber "o quanto o grupo agüenta" ser questionado e, para tanto, é imprescindível identificar e/ou inferir os conhecimentos prévios que possui sobre o assunto em pauta.

E, por fim, é importante não perder de vista que a problematização é um procedimento que rompe com o contrato didático clássico de um curso convencional, tal como os educadores geralmente estão habituados: em um curso apoiado no modelo tradicional de formação, o coordenador dá respostas, em vez de fazer perguntas – e quando pergunta é para avaliar o entendimento. Se o papel do formador não fica claro para os participantes do grupo, se o contrato didático não explicita a função das suas perguntas e das devolutivas que faz, sua intervenção pode ser mal interpretada e o resultado pode ser muito ruim. Para problematizar as questões que surgem no grupo, o formador tem de gozar de credibilidade, ser respeitoso, cuidar da auto-estima dos educadores, falar do seu próprio processo de aprendizagem – para que eles percebam que ele também teve/tem seus equívocos e está sempre aprendendo – e ressaltar, sempre que possível, que o conhecimento é provisório e se transforma.



Formadora problematizando questões com o grupo (Parâmetros em Ação, Pólo de Vitória/ES, out./1999)

Quando o objetivo é problematizar, o que tenho feito é devolver as perguntas colocadas, para que os participantes do grupo procurem responder antes de mim, comprometendo-os com a real discussão do que está sendo abordado e evitando que fiquem numa atitude passiva, à espera das minhas respostas. Tenho também problematizado as afirmações feitas por eles, para que enxerguem certas contradições que muitas vezes passam despercebidas – esse tem sido um momento muito rico do trabalho. Alguns educadores chegam a me dizer: "Você fundiu a minha cuca, não tenho mais certeza do que sei". Em relação a respostas genéricas como "As crianças não são capazes de fazer essa atividade porque não têm conhecimento", questiono: "Que conhecimento?". E à resposta "Conhecimentos sobre a escrita", pergunto: "Quais? E assim por diante". Quando a questão é o processo de aprendizagem dos alunos ou a didática da alfabetização, geralmente os educadores não sabem explicar muito bem as coisas, à medida que vamos solicitando maior precisão em suas afirmações. Essa é uma das estratégias que eles dizem que eu utilizo muito. Mas tão importante quanto a problematização é procurar, sempre que possível, resgatar cada aspecto discutido e fazer um fechamento para que as questões não

fiquem em aberto. E, mais importante que tudo isso, é problematizar as questões colocadas pelo grupo de maneira respeitosa, e não com arrogância intelectual – atitude que nada tem a ver com a concepção de formação que defendemos.

Rosa Maria Antunes de Barros

A problematização a partir de questões colocadas pelos educadores foi uma estratégia muito valorizada neste grupo. Eles constantemente referiam-se ao fato de que eu mais devolvia suas perguntas do que as respondia. Entenderam essa conduta. Isso dá ao grupo um sentimento de que muitas respostas estão com ele próprio e valoriza a construção coletiva do saber pedagógico. É como se o formador lhes dissesse: "Isso vocês podem responder. Pensem". Além do que, essa conduta enfatiza o que propõe o Programa Parâmetros em Ação: não é preciso esperar "especialistas" que eventualmente aparecem para oferecer respostas prontas: é possível construí-las juntos.

Lília Campos Carvalho Rezende

Numa das discussões sobre cuidados pessoais e cuidados com a criança, percebi que algumas colocações feitas sobre as contribuições de Piaget estavam equivocadas. Refleti imediatamente sobre o seguinte: se fosse rebater o que estava sendo posto poderia acabar interferindo nas discussões posteriores, vindo a inibir o grupo. Continuei instigando a participação, para que os educadores pudessem expor as percepções que tinham sobre o assunto, esclarecendo que faria uma sistematização ao final. Pude perceber melhor o nível de conhecimento do grupo e a necessidade de mudar alguns encaminhamentos no trabalho. Dessa forma, ao final de cada atividade, passei a fazer uma síntese teórica sobre o assunto, estabelecendo um paralelo com as discussões realizadas. É importante frisar que nem sempre temos como devolver à turma uma pergunta, ou problematizar uma fala, pois isso depende muito das pessoas que ali estão. Além disso, uma característica imprescindível do formador é saber ouvir e aguardar o momento para poder dar uma devolutiva, tendo o cuidado para que as eventuais distorções possam ser esclarecidas de uma forma que não venha a prejudicar o vínculo de parceria necessário ao trabalho.

Maria Cristina Leandro Paiva

Esse grupo, como alguns outros com os quais já trabalhei, tinha um baixíssimo conhecimento prévio das questões relacionadas a todos os aspectos da alfabetização. Muitos eram coordenadores e diretores ligados ao trabalho de 5ª a 8ª, provavelmente por isso a dificuldade de compreensão fosse tão profunda. Eles esperavam na verdade um curso sobre os PCN, especialmente sobre alfabetização – os índices de não-alfabetização, segundo eles, beiram os 60% nas escolas da rede pública.

Na atividade de análise de escritas de alunos, foi preciso intervir durante todo o tempo, pois as distorções eram enormes, os grupos não chegavam a um consenso e a todo tempo solicitavam que eu simplesmente respondesse às questões. Tentei problematizar sem exigir demais do grupo, mas mesmo assim existia uma ansiedade enorme pela resposta adequada.

Esse grupo precisará de muito apoio para realizar o trabalho: a falta de informação e de familiaridade com as reflexões sobre a alfabetização certamente será um dificultador para o encaminhamento do Programa Parâmetros em Ação.

Rosângela Veliago

Devido à falta de tempo e à preocupação em deixar uma certa folga para a preparação das simulações, quis correr com a apresentação do programa de vídeo, mas uma educadora reivindicou que continuasse a apresentá-lo em etapas, pois as estratégias utilizadas e os assuntos tratados estavam interessantes. Às vezes nos precipitamos em função do pouco tempo, ou por querer transmitir muita informação, querer dar aula expositiva sobre conteúdos importantes, sem deixar que os participantes do grupo reflitam de forma adequada. Essa mesma questão apareceu na avaliação final das simulações, onde os grupos, também por falta de tempo, atropelaram o trabalho, não se dedicando a explicitar adequadamente as estratégias metodológicas de formação.

Roberta Panico

Segui a pauta proposta para o Encontro do Parâmetros em Ação conforme o combinado, mas logo que assistimos ao programa A Construção da Escrita, notei que o grupo ficou muito desestruturado. Fiz todas as pausas propostas e tentei explorar o máximo de cada situação, apenas problematizando, sem oferecer

informação. Havia um incômodo visível, que não foi suficiente para me fazer perceber que, nesse momento, o grupo estava mais ansioso por respostas do que por questionamentos. O programa tornou-se longo, mas suportável. Quando chegamos na atividade em que a tarefa é analisar a adequação de uma situação de leitura para um grupo de crianças não-alfabetizadas, o grupo "travou". Os participantes solicitavam o tempo todo que eu desse a resposta para as questões discutidas... E eu querendo problematizar e trazer novos elementos para a discussão! No momento em que pararam de falar, me "caiu a ficha" do quanto estava difícil para eles pensarem exaustivamente sobre as questões propostas, sem informações que os ajudassem a construir um repertório de conhecimentos que pudessem utilizar na discussão.

Depois, conversando com a Bia Gouveia e com a Regina Cabral, percebi o quanto fui afoita nessa seqüência de atividades. Regina colocou que, quando os educadores não têm muita informação sobre as questões da alfabetização, é necessário encaminhar a pauta de forma a deixar as problematizações mais para o final, pois assim terão ampliado seu próprio repertório e poderão participar melhor da discussão.

Renata Violante



Formadora sistematiza as discussões sobre programa de vídeo (Parâmetros em Ação, Rio Largo/AL)

A professora havia se destacado com posições bastante pertinentes em relação à alfabetização, questionando muitas colocações distorcidas do grupo. No momento da discussão sobre a possibilidade ou não dos alunos não-alfabetizados realizarem a atividade de leitura de uma poesia que sabiam de cor, enquanto todo o grupo dizia que não (pois os alunos não-alfabetizados não conhecem todas as letras e, portanto, não podem ler) ela afirmava que sim e questionou o grupo "Como então vocês apresentam as letras dentro da sala de aula, se não desta forma, nos textos?". Responderam que apresentavam as letras por meio das sílabas, das palavras. Ela resgatou as colocações feitas nas discussões anteriores, quando todos demonstravam concordar com afirmações muito diferentes das que faziam agora, dizendo que o nosso discurso avançou, mas nossas práticas ainda estão centradas nas décadas de 30, 40 e 50. O grupo se desequilibrou, tentando achar respostas...

É muito interessante notar, no momento das discussões teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre o conceito de alfabetização, o quanto as colocações dos educadores são avançadas, pautadas na idéia de construção do conhecimento e de considerar os conhecimentos prévios dos alunos. Já nas discussões sobre as práticas de sala de aula, geralmente apresentam propostas tradicionais, nas quais o papel do aluno é copiar, repetir, decorar conteúdos explicados e demonstrados pelo professor... Quando um membro do grupo questiona essa contradição, a reflexão se enriquece, pois se trata de um parceiro problematizando a atuação dos outros em relação a conhecimentos que haviam demonstrado ter e depois não fazem uso.

Roberta Panico

Aula

Como dissemos anteriormente, o modelo tradicional de formação é basicamente teórico, acadêmico e transmissivo, desconsidera os "pontos de partida" dos educadores e a prática pedagógica como importante fonte de conteúdos da formação, é centrado no texto escrito e prioriza modalidades convencionais de comunicação (como aula expositiva, seminário, palestra e curso).

Entretanto, isso não significa que um modelo de formação apoiado em metodologias de resolução de problemas não tenha lugar para as modalidades convencionais de comunicação, em que, por exemplo, o formador dá aula. A aula tem sua função, é necessária, mas não é a principal estratégia do trabalho: faz sentido quando o formador identifica a necessidade de aprofundar um determinado conteúdo e, para isso, é preciso que tenha claro o nível de conhecimento do grupo – só assim saberá quando é hora de uma aula.

Um recurso interessante, nesse caso, é o formador convidar profissionais que possam tratar de assuntos que ele não domina muito bem, o que permite que tanto o grupo quanto ele próprio aprendam com o convidado. No entanto, o fato da aula ser uma modalidade de comunicação basicamente expositiva não significa que nesse caso não haja lugar para a fala do grupo: é possível (e necessário) partir dos seus conhecimentos prévios e levá-los em conta o tempo todo.

Se o objetivo é mudar o modelo tradicional de formação, nós, formadores, teremos de superar a "compulsão por dar aula" para os educadores o tempo todo – de vez em quando certamente teremos que dar uma "aulinha", mas apenas de vez em quando... E em relação a isso, é importante considerar que aula não coincide necessariamente com o uso de um discurso meramente expositivo: há aulas dialogadas, problematizadoras, que convidam o grupo a pensar junto, em vez de simplesmente consumir informações. São estas que temos de exercitar, se realmente quisermos transformar o modelo de formação.

Rosaura Soligo

Precisamos, enquanto formadores, ser menos diretivos, deixar os próprios participantes dos grupos formularem soluções... Essa questão tem a ver com a equação tempo disponível/conteúdos que se pretende tratar. Creio que é preciso estar alerta: se os educadores não ocupam a maior parte do discurso, estaremos, na prática, desfazendo o que dissemos que devem fazer. Ou seja, para ser modelo, temos de ser menos ansiosos, seja com a quantidade, seja com a qualidade das formulações dos nossos interlocutores.

Artur Gomes de Moraes

Foto: Rosaura Soligo



Formadora dá aula após levantamento de conhecimentos prévios do grupo (Parâmetros em Ação, Pólo de Olímpia/ SP nov./1999)

Valorização e uso de conhecimentos e experiências do grupo

Valorizar os conhecimentos prévios e as experiências de um grupo e fazer uso deles não é exatamente uma atividade (tal como problematizar): é, ao mesmo tempo, uma atitude e um procedimento metodológico. Criar situações que "revelam" os conhecimentos prévios/opiniões do grupo sobre um tema a ser abordado, solicitar que os educadores socializem suas experiências pessoais, anotar suas falas, utilizá-las para dar devolutivas e para ilustrar certos assuntos, propor que elaborem perguntas, que representem dúvidas ou preocupações pessoais (a partir de uma leitura ou de uma situação colocada) não é apenas um recurso para fazer com que se sintam valorizados: é condição para que os conteúdos possam ser trabalhados pelo formador, de modo a fazer sentido para eles. Afinal, hoje sabemos, a aprendizagem significativa depende da possibilidade de relacionar a nova informação ao conhecimento que já existe. E a possibilidade disso acontecer como resultado de um trabalho de formação depende, de certa forma, da competência do formador identificar os conhecimentos do grupo para adequar o tratamento da informação aos saberes e às representações que se tem.

Se um grupo de educadores acredita, por exemplo, que os pais não devem acompanhar os filhos no período de adaptação na escola de educação infantil, não adianta discutir formas de adaptação, pois falta

um conhecimento prévio que permitiria o "aproveitamento" da informação sobre situações interessantes de adaptação. E, então, é preciso tratar do que falta primeiro...

Se o grupo acredita que não se deve deixar em hipótese alguma os alunos escreverem errado, por achar que os erros se fixam na memória, não adianta discutir atividades de escrita para alunos não-alfabetizados, pois para realizá-las os alunos precisariam escrever como lhes é possível, e isso os professores não propoariam...

Nesse caso, também é preciso tratar primeiro de outras questões.

Da mesma forma que o trabalho em grupo na sala de aula foi tratado muito tempo como uma proposta democrática, não propriamente pedagógica, hoje se sabe que a interação grupal potencializa a aprendizagem, portanto, justifica-se pedagogicamente. Considerar e valorizar o conhecimento prévio de quem aprende também é uma questão parecida: não se trata apenas de ser ético e, por isso, considerar o outro, mas de criar melhores condições de aprendizagem – porque quando o conteúdo abordado se "conecta" ao saber já existente, aprende-se mais. Ou seja, o que hoje se sabe sobre os processos de aprendizagem legitima alguns procedimentos do ponto de vista pedagógico e metodológico. Quando se toma o educador como sujeito de sua aprendizagem, não há lugar para um modelo de formação em

que os conteúdos são selecionados e seqüenciados independentemente de uma análise dos seus conhecimentos prévios: o que o grupo sabe ou ainda não sabe é sempre o ponto de partida do trabalho – e isso pressupõe, às vezes, um "atendimento paralelo" de educadores que precisam de orientação específica de estudo, tanto porque têm defasagens em relação aos pares como porque têm interesse em aprofundar questões que ainda não se colocaram para eles.

Foto: Rosaura Soligo



Formadora orienta discussão em grupo de professores Guajajara e Canela (Curso para professores indígenas, Barra do Corda/MA, out./1998)

O levantamento de conhecimentos prévios é um procedimento fundamental, porque a idéia de apenas receber informações nos eventos de formação ainda é muito forte. Tenho observado que esse procedimento não é muito familiar, e nem sempre bem compreendido: quando pergunto sobre sua importância, poucos educadores respondem que se trata de uma possibilidade de o formador

conhecer o que o grupo pensa sobre o assunto tratado, para poder adequar a informação a ser oferecida, de forma que faça sentido a quem a recebe, em função do que já sabe.

Rosa Maria Antunes de Barros

Ao fecharmos o Módulo de Alfabetização e antes de iniciarmos o de 1ª a 4ª série, o grupo levantou algumas questões a respeito da formação de professores, o que acabou tomando um tempo grande, mas que foi muito proveitoso. Estavam, na verdade, ansiosos por saber como fazer para que o projeto, de fato, acontecesse. Queixaram-se que há muito tentam trabalhar com os PCN e estudá-los com os professores, mas não conseguem – todas as tentativas são frustradas, sem sucesso. Retomei as questões do modelo de formação que se pretende instaurar com o Parâmetros em Ação, dos objetivos do Encontro e das metodologias de formação que estão sendo contempladas nesses dias de trabalho. Hoje, após alguns Encontros, consigo investir de maneira mais efetiva no propósito de colocá-los no lugar de formador. Já é mais fácil perceber os momentos em que posso e devo sinalizar e marcar a intenção de cada atividade. Às vezes é impossível transpor a metodologia em questão para os conteúdos ali tratados. A demanda de discussão dos conteúdos quase sempre é grande e, se não tivermos cuidado, os educadores simplesmente não conseguem deslocar o foco, pois o tratamento dos conteúdos é uma questão de interesse imediato. Não há dúvida que é de fato difícil ocupar duas posições ao mesmo tempo, especialmente pelo caráter de novidade da proposta. Tratar de estratégias metodológicas de formação com esses grupos – tão carentes no sentido de aprofundar seus conhecimentos em relação a conteúdos básicos – e fazer com que isto seja significativo, é um grande desafio.

O fato de não dominarem determinados conteúdos se presta a instaurar um incômodo que pode ser bastante positivo, a depender de como for tratado pelo formador. Tomar consciência da precariedade da própria formação é sem dúvida assustador – e não podemos perder isto de vista –, mas também não podemos deixar de dar um panorama real das dificuldades que enfrentarão e do quanto precisam "correr atrás" da própria formação. Tudo isto sem desestimulá-los. Chegam ao fim do Encontro cheios de vontade e de receios e é

preciso, nesse pouco tempo, aproveitar essa vontade e aplacar esses receios, tanto quanto possível.

Fernanda Leturiondo Parente

Estar atenta às concepções e representações que os educadores têm sobre o conteúdo que se está discutindo foi o grande aprendizado que tive no primeiro trabalho que desenvolvi. O nervosismo e a ansiedade em cumprir o planejado às vezes impede que se escute e olhe o grupo, promovendo um estranhamento na discussão. Com esse grupo, pude aprender a identificar melhor como utilizar as colocações feitas para abordar os conteúdos.

Marília Novaes



Foto: Rosaura Soligo

Formadora ouve relato dos educadores
(Parâmetros em Ação, Pólo de Salvador/BA, nov./1999)

Para pôr em jogo o conhecimento real dos educadores, considero oportuna a discussão sobre o planejamento da rotina semanal de trabalho com os alunos: ao ter que selecionar e priorizar as atividades, eles revelam as suas crenças sobre o que de fato é importante garantir do ponto de vista pedagógico. Além disso, essa discussão representa um importante subsídio para eles.

*Orientando alguns professores recentemente, coloquei em pauta o planejamento da rotina de trabalho semanal, de forma semelhante à que a Rosa Antunes costuma fazer. Eles incorporaram à prática os conhecimentos adquiridos nessa discussão e estão muito satisfeitos com os resultados que vêm conquistando. Sugeri que aprofundassem seus conhecimentos com a leitura do livro *Leitura e produção de texto*, de Ana Maria Kaufman e Maria Elena Rodríguez (Artes Médicas, 1995), onde se pode estudar uma série de questões que contribuem para essa reflexão.*

José Dionísio

O que revelam as perguntas...

No trabalho de formação de professores e futuros professores, é importante e necessário considerar as perguntas que eles fazem – que representam suas dúvidas e dificuldades –, pois essas perguntas revelam o nível de compreensão que estão conquistando em relação aos conteúdos trabalhados, o que é uma referência fundamental para o planejamento das nossas ações. Nesse sentido, é muito importante registrar as perguntas para poder "interpretá-las" depois. Como professora do CEFAM, utilizo com frequência a estratégia de pedir que os alunos do Magistério relacionem suas dúvidas sobre as questões que estão sendo abordadas na disciplina que eu leciono, colocando-as em forma de perguntas.

Segue abaixo um exemplo das perguntas formuladas durante os estudos dos PCN de Língua Portuguesa, quando lhes apresentei, para análise, alguns cadernos de alunos de primeira série, da professora Rosa Maria Antunes, que revelam uma prática de alfabetização consonante com os pressupostos defendidos nos Parâmetros.



Professora faz perguntas à formadora
(Barra do Corda/MA, out/1998)

- Como a professora trabalha a reescrita das histórias?
- Como ela trabalha com as listas?
- Como trabalha com parlendas?
- Como trabalha com as atividades de preenchimento de cruzadinhas?
- Quando e como o professor deve introduzir a letra cursiva?
- Como é possível trabalhar com crianças como a Uíara, junto com as demais?

- Como trabalhar os "erros" das crianças? (vimos que os cadernos não são corrigidos!)
- As crianças da professora Rosa dominam a leitura das palavras que escrevem?
- No caderno da Sara, há cópia repetitiva do seu nome: isso é bom?
- Como essas crianças, no primeiro dia de aula na primeira série já conseguem ter a noção de todas as letras e escrevê-las de forma correta (não se observa que tenham usado borracha).
- Por que poucos textos/atividades que precisaram ser recortados e colados têm a participação dos alunos? Como a professora consegue recortar e colar tudo?
- As crianças não poderiam ter mais contato com jornais, revistas procurando fotos e criando textos a partir das mesmas?

A interpretação das preocupações e dúvidas que estão por trás das perguntas revelam muita coisa – como se pode ver – e informam sobre basicamente três questões: 1 - o que os alunos querem saber; 2 - os conteúdos que precisam ser trabalhados ou retomados; 3 - e as possíveis distorções de entendimento. O que as perguntas revelam sobre o que querem saber? Principalmente como são feitas as intervenções da professora (o que não se pode compreender completamente apenas analisando os cadernos dos alunos), como a professora consegue manter uma organização trabalhosa dos cadernos (pois demanda recorte e colagem de muitos textos e orientações de atividades), como as crianças sabem coisas que em geral muitas crianças não sabem (por exemplo, a forma escrita de todas as letras já logo nos primeiros dias de aula), entre outras questões.

Que conteúdos/assuntos precisam ser trabalhados/retomados, segundo o que revelam as perguntas? Como se pode trabalhar na sala de aula com alunos com níveis mais primitivos de conhecimento sobre a escrita (caso da Uíara), quando introduzir o uso da letra cursiva, como trabalhar com os nomes próprios, como trabalhar com a correção dos textos.

E as dúvidas convertidas em perguntas revelam também algumas possíveis distorções no entendimento de certas propostas, o que precisa ser verificado diretamente com os alunos que apresentaram a questão, para ver se são distorções de fato: a escrita de textos a partir da imagem de fotografias

e a necessidade de os alunos conhecerem as palavras que escrevem (já que perguntam se as crianças dominam a leitura das palavras que escrevem?). Em relação ao que os alunos dizem querer saber sobre a intervenção da professora, vale ressaltar que, numa outra classe em que leciono, apresentei e coloquei em discussão, antes da análise dos cadernos, o conteúdo do programa de vídeo Pensando se aprende a ler e escrever, da TV Escola, no qual há várias atividades didáticas coincidentes com as que aparecem nos cadernos das crianças da professora Rosa. Percebi que, nesse caso, essas perguntas não apareceram com a mesma frequência, pois os alunos já haviam observado e tirado dúvidas em relação à adequada intervenção do professor durante as atividades documentadas em vídeo.

Isso mostra que a gravação de atividades em vídeo é um recurso fundamental para a formação de professores – especialmente para futuros professores –, pois permite o acesso a práticas pedagógicas de qualidade, o que nem sempre se pode observar nas situações de estágio. E reafirmam mais uma vez que o conhecimento prévio que se tem interfere no tipo e na natureza das perguntas que se faz.

Aparecida Costa Soligo

Tematização dos conteúdos de programas de vídeo

Nas práticas tradicionais de formação de educadores, geralmente o programa de vídeo é apenas uma ilustração do que está sendo tratado, um recurso a mais para informar ou para sistematizar os conteúdos abordados – e, em alguns casos, "ocupa o lugar" do formador, que usa o programa como aula, e não como complemento. Há uma tendência muito acentuada em vários lugares, de valorização dos chamados recursos audiovisuais como complementos necessários pelo seu valor em si mesmos – um bom trabalho teria de contar com algum recurso desse tipo: projeção de slides, uso de retroprojeter, programas de vídeo, CD-ROM, datashow etc. Na verdade, o recurso por si mesmo pouco contribui: o que conta é o uso que dele se faz para potencializar o tratamento dos conteúdos que se pretende abordar. Se nenhum recurso for necessário, ele é completamente dispensável. Quando o modelo de formação de educadores é pautado em metodologias de resolução de problemas, o programa de vídeo tem outras funções além de simplesmente comunicar informações: a principal delas é desencadear a reflexão sobre a prática pedagógica. Nessa perspectiva, o programa é um meio para se atingir um determinado objetivo, não tem valor em si mesmo.

Assistir a um programa diretamente na televisão é muito diferente de assisti-lo de uma fita de vídeo. A fita gravada permite fazer pausas e retornar a cenas e falas anteriores, rever várias vezes o programa ou fragmentos dele, estudar de fato o que é abordado. Representa, portanto, uma possibilidade de reflexão tanto individual como coletiva – e quando a reflexão é coletiva o uso do vídeo como recurso de formação fica muito mais potencializado.

A organização do trabalho de discussão e aprofundamento dos conteúdos dos programas de vídeo é fundamental na formação de educadores, pois assim se pode, muito mais do que veicular informações úteis, fazer com que os programas contribuam de fato para o processo de aprendizagem de todos. E isso é algo que o formador tem que preparar cuidadosamente, com antecedência, procurando formas de otimizar o uso dos programas e planejando intervenções que favoreçam uma discussão de fato produtiva sobre os conteúdos abordados. Uma reunião de formação é mais ou menos como um dia de trabalho na sala de aula: quanto mais bem planejada, melhores serão os resultados. Vários procedimentos contribuem para o enriquecimento do trabalho com programas de vídeo, mas todos requerem planejamento anterior, pois não funcionam de forma improvisada.

Procedimentos prévios ao desenvolvimento do trabalho

- Marcar pausas estratégicas e preparar algumas intervenções problematizadoras que ajudem a pensar nas principais questões tratadas no programa.
- Criar situações que de fato coloquem em jogo as concepções dos professores sobre o tema central abordado, para depois poder discuti-las.
- Selecionar textos que se relacionem com os conteúdos do programa e que desencadeiem outros elementos de reflexão.
- Preparar uma orientação adequada para o registro dos educadores durante a apresentação do programa, quando isso for necessário ou importante.

Procedimentos durante o trabalho com o grupo:

- Antes da exibição do programa, apresentar os principais conteúdos abordados, para preparar o olhar dos educadores e despertar seu interesse.
- Quando necessário e adequado, propor uma discussão em pequenos grupos, ou coletiva, sobre uma questão ou uma citação – extraídas do próprio programa, de textos relacionados aos conteúdos abordados ou que o formador tenha selecionado previamente – que possa suscitar uma reflexão mais aprofundada.
- Destinar um tempo para a discussão coletiva das questões didáticas decorrentes dos conteúdos abordados: se no programa

são sugeridas práticas de sala de aula, pode ser feita a síntese das propostas e a complementação com outras oferecidas pelo grupo; se for um programa mais teórico, pode ser empreendido um esforço conjunto para identificar as possíveis implicações na prática pedagógica.

- Indicar textos de aprofundamento, apontando, quando possível, os trechos mais diretamente relacionados aos conteúdos abordados.
- Propor uma avaliação, sempre que fizer sentido, de quais foram as questões aprendidas a partir da discussão realizada: isso é muito importante para que o grupo tome consciência do seu processo de aprendizagem, o que nem sempre ocorre quando não são garantidos momentos específicos de explicitação.

Quando o trabalho de formação pressupõe o uso de programas que mostram situações de entrevista com alunos e atividades em sala de aula, algumas explicações prévias são necessárias, pois muitos educadores têm enorme resistência em aceitar que esse tipo de contribuição lhe possa de fato servir, alegando o tempo todo que o que se vê no programa é muito diferente da realidade que ele vive. Para tornar mais claras as finalidades e as condições de produção dos programas, sugere-se:

- Explicitar ao grupo que a finalidade principal desse tipo de programa é mostrar aos professores como os alunos aprendem e como se pode ensiná-los a partir desse conhecimento – não é

mostrar como são as salas de aula típicas da escola pública nem a diversidade de problemas cotidianos que nela se enfrentam. Como a questão fundamental é comunicar como se dá a aprendizagem e como pode se organizar o ensino para favorecê-la, algumas situações não são muito familiares. Por exemplo, há crianças que escrevem com canetas hidrográficas grossas: a razão é tornar mais visível sua escrita na televisão, e não defender o uso desse tipo de caneta para escrever. Há situações em que as escritas são feitas na lousa: a razão também é torná-las mais visíveis – não é uma defesa da escrita na lousa como melhor do que no caderno. Há situações em que o professor trabalha com apenas duas ou três crianças: a razão é mostrar como elas pensam e trabalham juntas, não é defender que só se pode trabalhar bem com os alunos se eles forem poucos.

- Falar das condições técnicas exigidas pelas gravações para a televisão: é preciso de espaço para os operadores de câmera, iluminadores, técnicos de som, diretor de tevê e demais profissionais da produção circularem, bem como de um nível de ruído controlado, o que nem sempre é possível. Quando os programas pretendem mostrar possibilidades pedagógicas aos educadores, nem sempre é possível reproduzir a realidade da sala de aula exatamente como ela é. Um exemplo que se pode utilizar para que compreendam isso é de algo do tipo: perguntar

a eles como fariam para mostrar a um outro professor as idéias brilhantes ou estranhas de uma criança. Iriam levá-lo para o centro da agitação da sala de aula, ou criariam uma situação em que o colega pudesse ouvir direito os argumentos da criança, suas "tiradas" ou coisa que o valha? Pois então, guardadas as devidas proporções, as coisas são mais ou menos equivalentes. O programa de televisão, muito mais do que um fim, é um meio. Quando os educadores simplesmente assistem ao que é veiculado e ficam cada qual com seus próprios pensamentos a respeito, pode-se dizer que o recurso é subutilizado: nada supera a riqueza da reflexão compartilhada em um grupo que está seriamente empenhado em aprender coletivamente.

Foto: Rosana Duroit



Professores analisam atividade gravada em vídeo
(Curso para professores indígenas, Barra do Corda/MA, out./1998)

A partir da reflexão sobre situações didáticas documentadas em vídeo, penso que acontece um exercício de imitação inteligente – caminho possível para a aprendizagem. Um trecho do registro em literatura de cordel para o Caderno Volante, nos diz isso:

*“A escrita é um processo,
De várias transformações.
Para o processo dar certo,
Depende muito das ações.
Professores que as realizam,
Têm que ter boas intenções.
Na fita de vídeo eu vi,
O trabalho de uma professora.
A maneira como ela ensina,
sempre muito questionadora.
O menino errou e ela,
Sempre muito acolhedora.
Não dizia ser errado,
E nem mandava apagar.
O aluno se tocava
E tentava consertar.
Dessa forma talvez um dia
A Educação possa mudar.”*

(Professor Jidoval Taveira da Silva)

Lília Campos Carvalho Rezende

A simulação do programa Variações sobre o mesmo tema veio confirmar a importância do uso de vídeo com problematizações feitas pelo coordenador de grupo. A professora que encaminhou essa atividade esteve atenta e incluiu pausas diferentes das que estão propostas no Módulo – bastante apropriadas – enfatizando outros conteúdos abordados no programa: especialmente a discussão sobre a importância do diário como registro pessoal do processo de transformação da prática, além das variações que transformam uma atividade pouco produtiva numa atividade desafiadora.

Lília Campos Carvalho Rezende



Foto: José Farias

Formadora problematiza conteúdo de programa de vídeo
(Parâmetros em Ação, Rio Largo/AL)

O trabalho de problematização e discussão que tenho desenvolvido a partir do programa de vídeo A construção da escrita tem início com a solicitação, aos participantes do grupo, para que observem:

- Quais são as questões que a educadora que faz a entrevista vai colocando às crianças, ou seja as interferências que faz, as perguntas, os procedimentos, as falas, as ajudas que ela oferece;
- O que "pensam em voz alta" as crianças: que comentários fazem, como se comportam, como reagem às solicitações de escrever quando ainda não sabem escrever;
- Se os alunos estão cumprindo tarefas ou resolvendo bons problemas.

Além destas, coloco outras questões para discussão, às vezes antes e às vezes após a apresentação do programa:

- Por que é importante para o professor conhecer o processo de construção de hipóteses de escrita?
- Ricardo, a terceira criança mostrada no programa, pode ser considerado alguém que já sabe muito, ou que não sabe nada?
- O professor que desconhece os processos de construção de conhecimento sobre a leitura e a escrita considera que ele sabe muito ou pouco?

- Faz diferença no processo de ensino e aprendizagem considerar que Ricardo (e crianças como ele) sabe muito, ou que não sabe nada? Por quê?
- O que vemos nas entrevistas é presença de pensamento inteligente, ou ausência de pensamento inteligente?

As conclusões a que se tem chegado têm sido animadoras e permitem refletir sobre uma outra questão que geralmente coloco em pauta: Será que o professor modelo de leitor e escritor + alunos resolvendo bons problemas (difíceis porém possíveis), pode resultar em aprendizagem? Também as conclusões nesse caso têm sido animadoras. Encaminhamentos desse tipo têm contribuído para "as fichas caírem" (expressão muito utilizada por nós formadores).

Eliane Mingues

Quando abordo a prontidão para a alfabetização, nos grupos de Educação Infantil, costumo questionar onde se encontra o "ato inteligente" da criança em propostas desse tipo. Como diz Emília Ferreiro, em relação à alfabetização "a maturidade não pode ser exclusivamente biológica, porque nesse caso não haveria povos ágrafos nem adultos analfabetos". Para aprofundar essa discussão, me apóio na argumentação dessa autora apresentada no livro *Com todas as letras* (Cortez Editora, p. 39 e 40), explicitando por que as atividades de prontidão não estimulam a inteligência e a capacidade das crianças refletirem sobre a escrita – condição para que se alfabetizem.

O debate sobre esse tema semeia o terreno da discussão sobre a construção das hipóteses de escrita e sobre propostas de alfabetização consonantes com os processos de aprendizagem das crianças. "Como discriminar o que é uma atividade que faz a criança pensar de uma atividade que a faz apenas reproduzir?" perguntam os educadores.

Quando começam a colocar essas questões, acredito já haver reflexão suficiente para assistir aos programas de vídeo que abordam o processo de aprendizagem do sistema alfabético de escrita. E as pausas (criteriosamente planejadas), as questões propostas para discussão durante a apresentação dos programas, e a adequada intervenção do formador permitem encontrar muitas respostas.

Riva Cusnir

Foto: Rosaura Soligo



Educadoras discutem conteúdo de programa de vídeo (Parâmetros em Ação, São Bernardo do Campo/SP, set./1999)

As atividades que privilegiavam o uso do programa de vídeo acompanhado de uma discussão decorrente de pausas e problematizações deixaram evidente para o grupo a eficácia desse tipo de recurso, em que as pausas e as questões propostas para reflexão têm o objetivo de potencializar a abordagem do que é tratado no programa. Essa tomada de consciência foi possível logo no primeiro trabalho com o Programa A Construção da Escrita, no momento em que a educadora que entrevista as crianças faz uma intervenção com uma delas, que a partir de então passa a antecipar a sua escrita antes de produzi-la. Nesse momento, fiz uma pausa e perguntei: "Qual foi a intervenção feita pela educadora?". O grupo pediu que eu voltasse a fita e, daí por diante, nesse programa e nos seguintes, as pessoas explicitaram várias vezes que estavam impressionadas com as possibilidades de uso do vídeo como recurso de formação.

Márcia Gianvechio

Segundo alguns educadores, o uso de programas de vídeo nos cursos que fizeram nos últimos anos quase sempre era um momento de mudar a dinâmica dos trabalhos, tornar o encontro menos árido, mais gostoso. Com os Parâmetros em Ação isso vem mudando, pois começam a entender que se trata de um recurso valioso, que favorece o estudo e a reflexão sobre a prática pedagógica. Uma maneira que encontrei para o registro de observações sobre o conteúdo dos programas de vídeo é solicitar que os educadores registrem os aspectos por mim apontados durante as pausas, para que possamos discutir depois. Esse procedimento foi necessário porque quando eu pedia que registrassem apenas aspectos que lhes chamavam a atenção, observei que, durante a exibição do programa, muitos iam se esquecendo da tarefa e não anotavam quase nada. Isso mostra que a prática de extrair informações do que está documentado em vídeo precisa ser orientada, uma vez que a relação convencional que se tem com a televisão geralmente é de espectador e não de estudo.

Rosa Maria Antunes de Barros

Foto: Rosaura Soligo



Educadora interrompe programa de vídeo para propor discussão (Parâmetros em Ação, Pólo de Joinville/SC, ago./1999)

Foi interessante observar uma educadora treinando o controle do vídeo durante a exibição do programa Variações sobre o mesmo tema, que seria apresentado por seu grupo no momento das simulações... Quando orientei a preparação dessa atividade, chamei a atenção para a necessidade de saber controlar adequadamente o equipamento. Ela foi anotando tudo, até os minutos de intervalo. Acabou ficando responsável por essa parte no momento de desenvolver a atividade. Eu disse então que naquele momento ela poderia se preocupar apenas com essa parte, mas que quando estivesse coordenando um grupo precisaria realizar, ao mesmo tempo, todos os procedimentos necessários para encaminhar uma discussão baseada nos conteúdos dos programas. Disse que o que ela estava fazendo – dando pausas, refletindo, retornando a partes anteriores – era superimportante para ir se habituando, pois o trabalho com programas de vídeo na formação de educadores requer domínio não só do conteúdo, mas também do equipamento (em caso contrário, as pausas e intervenções podem se transformar em incômodo para quem está assistindo). No final, ela veio conversar comigo e disse que concordava que o trabalho ganha vida quando o formador assiste ao programa colocando questões para o grupo antes, durante e depois da apresentação. E que se o formador não estiver preparado para coordenar todos os procedimentos necessários ao bom andamento da atividade, o resultado poderia não ser o mesmo. Esse grupo de educadores comentou que não havia tido ainda a experiência de assistir aos vídeos com pausas e congelando uma cena para debate. E que assim fica mais fácil compreender o que está sendo apresentado!

Ariana Rocha

Simulação

As atividades de simulação são situações propostas aos participantes de um grupo de formação para que se coloquem "no lugar do outro", experimentem "o papel do outro" – num grupo de educadores, o "outro" pode ser o aluno, o professor, o formador ou demais atores do processo educativo. São atividades privilegiadas de formação, porque põem em jogo o conhecimento e as representações que de fato o profissional possui ao ter de realizar uma dada tarefa, ou resolver um determinado problema, e não a sua capacidade de verbalizar o que sabe sobre objetivos, concepções de base e princípios teóricos gerais. As simulações demandam uso (aplicação) dos conhecimentos disponíveis, e não uso de habilidades verbais para organizar o discurso teórico.

Não se trata de dinâmica de grupo, nem de dramatização no sentido mais convencional: a simulação é uma situação-problema que, conforme sugere Ana Teberosky³², constitui ao mesmo tempo uma possibilidade de pôr à prova os conhecimentos disponíveis e aprender sobre a mente e o comportamento daquele que se procura imitar para resolver a tarefa proposta.

Nessa perspectiva, a simulação é uma situação de avaliação para o formador que observa o desempenho dos profissionais que realizam a atividade, e de aprendizagem para estes. Quando se trata de simular o papel de coordenador de grupo, sob a supervisão do formador que

de fato coordena os trabalhos, a atividade demanda planejamento prévio e avaliação final: também esses momentos de preparação e análise *a posteriori* constituem possibilidades de aprendizagem e avaliação, tanto para o formador como para os participantes do grupo. No trabalho de formação, há uma série de possibilidades de simulação. Seguem abaixo alguns exemplos que demandam procedimentos cuja realização requer a utilização de saberes teóricos e experienciais e a explicitação das reais crenças dos educadores sobre processos de aprendizagem, conteúdos do ensino e conteúdos e metodologias de formação de professores:

- Resolução de tarefas específicas para diferentes idades/séries – desenhar uma figura humana como uma criança de 3 anos; explicar o fenômeno dia-noite como uma criança de 7 ou 8 anos; fazer uma adição no papel como um adulto que calcula bem "de cabeça" e não sabe a técnica operatória etc.
- Produção de textos escritos para diferentes idades/séries – escrever uma lista de brinquedos ditada como uma criança de 5 anos; escrever o "Parabéns a você" como uma criança de 7 anos que acabou de entrar na escola; escrever o conto..... como um aluno de 2ª série; escrever palavras ditadas como alunos de 4ª série (cometendo seus erros mais frequentes); escrever uma carta à família como um adulto recém-alfabetizado etc.

³² Idem. Ana Teberosky, *Aprendendo a escrever*, Editora Ática, cuja leitura se recomenda para maior aprofundamento sobre situações de simulação na formação de professores.

- Realização de uma dada atividade considerando um contexto específico – fazer anotações no texto abaixo (indicar um exemplo) como um professor inexperiente que deseja ajudar o autor a escrever melhor; explicar a um professor inexperiente como intervir no texto abaixo (indicar um exemplo), como se fosse o coordenador pedagógico da sua escola; analisar por escrito o planejamento da atividade abaixo (indicar um exemplo) como um coordenador pedagógico competente; encaminhar a seguinte atividade (indicar um exemplo) como um formador que defende metodologias apoiadas na resolução de situações-problema; orientar o planejamento da seguinte atividade de formação (indicar um exemplo) como um formador de coordenadores de grupo que se pretende um parceiro experiente etc.
- Imitação de sujeitos concretos – fazer..... (especificar o quê) como fulano faria; como fulano faria na seguinte situação (indicar um exemplo); como fulano faria se/quando... (especificar a circunstância ou a restrição) etc. Algumas possibilidades: "Explicar como a autora... analisaria o resultado dessa atividade de sala de aula (indicar um exemplo)"; "Fazer um comentário de avaliação da reunião de hoje como a coordenadora do nosso grupo"; "Escrever o seguinte texto (indicar qual) como o aluno (indicar qual) que acabamos de ver no programa de vídeo" etc.

Comentando especialmente a simulação do "lugar" de aluno, Ana Teberosky³³ defende que:

Além de estimular a observação, esses tipos de exercício ajudam a reconstruir o trabalho efetuado pelo outro, o que constitui uma prova de adequação de nossa representação ou teoria sobre os conhecimentos dos alunos. A representação dos professores sobre os conhecimentos que os alunos possuem, ou não, exerce poderosa influência sobre sua prática pedagógica. [...] Quando dizemos "representação", estamos utilizando o sentido da Psicologia Cognitiva [...] que equivale à representação mental. Para imitar o comportamento do outro, é preciso ter uma representação mental desse comportamento, isto é, um conjunto de idéias mais ou menos confirmáveis, e com um grau variável de generalidade e precisão. Significa ter uma espécie de teoria atribuível ao outro.

Os depoimentos que se seguem tratam basicamente de dois tipos de simulação, ambos realizados no interior do Programa Parâmetros em Ação.³⁴

No primeiro caso, a situação é de exercitar o papel de coordenador de um grupo de futuros formadores sob a supervisão de um formador experiente. As atividades são/podem ser de diferentes áreas do conhecimento, pois o que importa é o exercício do papel de coordenador de grupo, que é anteriormente planejado e posteriormente avaliado, sob a orientação do formador. Todos os relatos, exceto o último, referem-se a esse tipo de simulação.

No segundo caso, tratado no último relato, a situação é de exercitar o papel de um professor que tem uma situação-problema a resolver – a análise da pertinência de uma atividade didática a um grupo

³³ Idem, ibidem

³⁴ As duas experiências relatadas ocorrem na chamada Fase 1 do Programa Parâmetros em Ação: um Encontro de quatro dias, cuja finalidade é apresentar a proposta do Programa em seu conjunto e possibilitar aos participantes o contato com o modelo metodológico previsto.

específico de alunos. A situação é basicamente a seguinte: em pequenos grupos, analisar produções de alguns alunos, identificar os conhecimentos que revelam em suas produções, discutir aspectos do processo de aprendizagem e avaliar a adequação ou não de uma dada atividade ao grupo de alunos cujas escritas foram analisadas, justificando o posicionamento a respeito.

Foto: Rosaura Soligo



Educadoras participam de atividade de simulação
(Parâmetros em Ação, São Bernardo do Campo/SP, set./1999)

O momento das simulações é sempre o mais difícil e talvez o mais significativo para participantes do Encontro. Geralmente ficam bastante apreensivos; é como se só então comessem a se dar conta do papel de um coordenador de grupo. É uma angústia compreensível, sempre acontece. Por conta disto, tenho dedicado um tempo maior para a avaliação após cada simulação – nesses momentos sempre surgem questões importantes. Acho interessante também garantir um tempo para cada grupo se colocar em relação a como se sentiu planejando e encaminhando a atividade. Vale a pena se deter um pouco aí,

pois é onde muito do que o grupo pensa fica explicitado e questões de grande relevância podem vir à tona.

Algumas pessoas passam o Encontro pensando estar absolutamente preparadas para assumir a função de formador, de coordenador de grupo. Estas são as que mais se sentem balançadas com as atividades supervisionadas. Geralmente se deparam com imprevistos, se dão conta de que não é tão simples, e o que é mais complicado: percebem a precariedade da própria formação, que para desenvolver esse trabalho é preciso ir além de conhecer conceitos. Nesse grupo, as simulações referentes ao módulo de Educação Física e ao de Alfabetização foram muito bem-sucedidas. Os grupos planejaram com cuidado e, ao final, conseguiram explicitar o objetivo da atividade. A de Artes não funcionou bem, o que acabou sendo uma surpresa para o grupo, que se julgava mais preparado. A pessoa que encaminhou a atividade antecipava muito, não deixava o grupo se colocar, pontuava tudo. Na avaliação, um componente do grupo colocou: "Passamos quatro dias falando sobre mudar o modelo de formação, que a idéia não é dar aulas, dar respostas prontas, e no momento de simular conseguimos esquecer o mais importante..." É de colocações como esta que surgem as melhores e mais significativas discussões.

Fernanda Leturiondo Parente

Foto: Antonia Terra



Educadores preparam atividade de simulação
(Parâmetros em Ação, Pólo de Manaus/AM, mar./2000)

Sem dúvida, a simulação é uma estratégia que os educadores com os quais trabalhamos no Parâmetros em Ação gostam muito. Mas a impressão que tenho é que gostam mais quando se colocam no papel de professor do que quando o desafio é se colocar no próprio papel de formador. Essa resistência vai diminuindo conforme se familiarizam com a tarefa proposta.

A preparação das atividades de simulação (quando os educadores assumem o papel de coordenadores do grupo) é um momento privilegiado para a discussão de procedimentos e atitudes adequados a um formador, tanto no planejamento e encaminhamento da atividade proposta como das atividades de formação de um modo geral. Nesse momento, eles descobrem o quanto podem aprender... Mas não são só eles que aprendem numa situação como essa – eu também aprendo sempre. Aprendi, por exemplo, que montar adequadamente os subgrupos que vão se responsabilizar pelas simulações é algo que depende de observar atentamente o desempenho e o nível de conhecimento revelado pelos educadores durante os trabalhos: só assim é possível formar grupos heterogêneos e favorecer a troca. As atividades têm sido pouco produtivas quando os subgrupos são homogêneos e têm pouca informação sobre o conteúdo da atividade e pouca experiência como formadores.

Rosa Maria Antunes de Barros

Essa simulação foi a mais fraca em termos de apresentação, pois a pessoa que coordenava não havia participado com afinco das discussões do grupo e não dominava a própria estrutura da atividade proposta. Foi o segundo grupo a se apresentar. Em compensação, a discussão metodológica e do próprio tema foi das mais preciosas. Isto porque a própria coordenadora percebeu e disse que estava conduzindo a atividade sem conhecê-la de fato, porque não tinha participado das discussões do grupo. Isto fez com que todos se colocassem, ela inclusive, o que não a deixou numa situação embaraçosa.

Viviane Canecchio Ferreirinho

Alguns grupos têm dificuldade de entender qual o sentido das atividades de simulação e acabam expondo a atividade, em vez de desenvolvê-la, apenas indicando um roteiro e o que seria útil para encaminhar a atividade. Essa é uma boa oportunidade para diferenciar o que é falar "sobre" uma prática e desenvolver uma prática que abre espaço para a reflexão coletiva.

Cecília Condeixa

Um dos momentos da proposta de atividades consistia na simulação de uma situação em que um dos participantes seria o "formador" e o grupo representaria os professores.

Foi um momento significativo. O módulo era de Artes. A "formadora" tinha como objetivo a exploração da tela Guernica, de Picasso, e como referencial de apoio teórico ao seu trabalho um texto sobre a tela.

A priori, considerei que esse tema não fosse ser relevante para o grupo, nem suscitar discussões. Mas o encaminhamento dado à atividade pela formadora durante a simulação permitiu que fosse um momento de muita reflexão.

Ela iniciou seu trabalho registrando na lousa a pauta que desenvolveria. Logo após, fez a leitura do texto sobre Guernica e deixou para o final a exploração da tela.

Ao planejar a simulação, a formadora não considerou a necessidade de uma ação reflexiva do grupo. Transformou um momento que deveria ser de discussões em uma aula expositiva. Passou todas as informações que detinha sobre a tela, não problematizando em momento algum.

Porém, durante o próprio decorrer da atividade, quando chegou o momento de trazer para o grupo as questões referentes à exploração da tela, verificou que sua estratégia não estava coerente com a linha de trabalho proposta durante as atividades da semana. A própria formadora tomou consciência de seu erro: "Fiz tudo errado. Já falei para vocês tudo o que deveria ser apreciado na tela. Vou começar tudo de novo."

Minha opção de não interferir durante a simulação, mesmo diante do desejo de fazê-lo, permitiu essa reflexão, que foi fundamental para o redirecionamento do trabalho.

Tânia M. S. Rios Leite

Enfrentamos muitos problemas nesse Encontro, pois todos os professores da rede municipal foram convocados a participar, mas logo se deram conta de que não seriam todos a desenvolver o trabalho de coordenadores de grupo. Isto bastou para que as atividades fossem transformadas em momentos de comadres contarem seus "causos" em conversas paralelas durante as discussões e ao apresentarmos os programas de vídeo. A todo instante, era necessário pedir silêncio e respeito para com os colegas que tentavam dizer algo. Durante as simulações, pudemos retomar essa questão, quando as pessoas que coordenaram as atividades começaram a ter a mesma dificuldade que eu havia tido até então. Na avaliação final, o grupo colocou que essas atitudes foram bastante negativas e prejudicaram os trabalhos.

Viviane Canecchio Ferreirinho

O grupo responsável pela simulação da atividade de Arte quis introduzir uma nova atividade para "motivar" os professores, antes do trabalho com o quadro de Picasso. A idéia que os coordenadores tiveram foi pedir para os participantes desenharem livremente, depois fixarem os desenhos na lousa e contarem o que desenharam. Depois, apresentariam e conversariam sobre desenhos e pinturas de um pintor local. Assim, depois de motivados, eles realizariam a atividade do módulo.

Quando cheguei, estava já tudo acertado. Mas expliquei que não existia tempo para essa atividade de "motivação", que ela era desnecessária e que eles precisavam enfrentar uma situação nova, entendendo o que estava proposto no módulo. O grupo ficou bravo comigo, dizendo que eu era pouco democrática, que eu não estava dando espaço para eles serem criativos. Eu contra-arguntei com a justificativa que aprendi com a Rosângela: aquela era uma situação de aprendizagem e se para o grupo era fácil fazer aquela atividade "motivadora", então ela não servia, porque o importante era aprender com uma situação nova, na qual eles, professores, sentissem dificuldade. Relutantes, no final, aceitaram iniciar a atividade com a projeção da gravura de Picasso.

Antonia Terra



Educadores participam de atividade de simulação
(Parâmetros em Ação, Pólo de Mimoso do Sul/ES, mai./2000)

Algumas estratégias metodológicas que utilizam como recurso dramatização, expressão corporal, estética, desenho e escrita têm revelado muito aquilo que não é mobilizado na aprendizagem dos professores no seu processo de formação. Tenho procurado discutir com eles a razão disso. Procuo historicizar esse fato, para não ficar nas aptidões de cada um. Há uma compreensão generalizada de que as metodologias dependem dessas aptidões inatas e que não é todo mundo que pode aprender. Num dos últimos grupos que coordenei, li a biografia do Ronaldinho (jogador de futebol) que, quando entrevistado sobre o fato de ter sido considerado o jogador número 1 do mundo, diz que ele trabalhou muito para isso e esperava, sim, chegar a esse título. A jornalista que o entrevistou comenta que as pessoas podem ser o que são não por aptidão, mas por decisão. Para aquele grupo foi interessante discutir isso quando se trata da profissão de professor. Fizemos uma rica discussão sobre ser bom professor por aptidão, e ser bom professor por decisão.

Sueli Furlan



Educadoras analisam a adequação de uma atividade didática para um grupo de alunos
(Parâmetros em Ação, Pólo Vitória/ES, out./1999)

As atividades de simulação, em que os participantes dos grupos precisam se colocar no lugar de professores que têm uma situação-problema a resolver, geralmente são muito bem aceitas por todos os educadores. Essa estratégia tem sido valiosa, porque por meio dela se evidencia o real conhecimento que eles têm dos conteúdos colocados em jogo pela situação proposta.

Quando se trata de uma simulação em que a tarefa é analisar produções escritas de alunos não-alfabetizados – e posteriormente a adequação de uma determinada atividade de alfabetização considerando o nível de conhecimento desses alunos –, a situação é reveladora das concepções dos educadores.

Nesse caso, um dos principais conteúdos em jogo na tarefa são as hipóteses de escrita, sobre as quais há diferentes níveis de conhecimento em todos os grupos que já coordenei – mas poucos educadores com domínio real da questão. Alguns já ouviram falar, mas não têm clareza do que sejam as hipóteses de escrita. Outros usam os termos "hipótese pré-silábica", "hipótese silábica" etc. mas, ao serem desafiados a colocar em uso esse tipo de conhecimento, não sabem de fato o que caracteriza cada hipótese, e o que isso tem a ver com o planejamento de atividades de alfabetização. Outros nunca consideraram o que os alunos pensam sobre a escrita como uma variável importante para o planejamento do ensino. E, infelizmente, apenas uma minoria de educadores tem um domínio real sobre esse conteúdo, considera-o útil para a organização das atividades de alfabetização, e sabe fazer uso apropriado dele.

Quer dizer, o fato de há mais de quinze anos se falar desse assunto no país não foi suficiente ainda para que os educadores pudessem compreender adequadamente o que isso significa, sua importância e sua utilidade para o planejamento do trabalho pedagógico de alfabetização. Penso que isso não revela uma limitação dos educadores, mas talvez uma inadequação do tratamento que se deu a esse conteúdo nas práticas de formação.

Essa constatação, inevitavelmente, faz com que nós, formadores, tenhamos de nos deter um pouco mais na discussão sobre o que são as hipóteses de escrita e para que serve esse conhecimento do ponto de vista didático. E nos desafia a usar estratégias metodológicas eficientes, que favoreçam uma real apropriação desse conteúdo pelos educadores. Nesse sentido, as atividades de simulação

têm sido a melhor opção encontrada, pois demandam o uso do real conhecimento que se tem, e não o discurso sobre o assunto. A combinação da análise de escritas não-convencionais produzidas por diferentes alunos e da adequação (ou não) de uma atividade de alfabetização para eles tem sido uma situação-problema extremamente eficaz porque, quando sabemos fazer intervenções pertinentes, revela aos educadores o real nível de conhecimento que possuem e as questões que precisam ainda aprender a respeito.

Rosa Maria Antunes de Barros

Sistematização

Quando temos uma concepção de ensino e aprendizagem que pressupõe um sujeito que constrói conhecimento, não podemos ter a prepotência de pretender sistematizar o que ele aprende, pois quem sistematiza o conhecimento é o próprio sujeito que aprende. Entretanto, há formas de contribuir para que um volume grande de informação nova não fique solto, sem ter ainda onde se "encaixar", até que as coisas se acomodem "naturalmente". O que hoje sabemos sobre o processo de construção de conhecimento e a análise do nosso próprio percurso de aprendizagem nos dão pistas sobre o que pode ajudar um educador a relacionar certos conteúdos, não justapor informações de forma contraditória, organizar os saberes construídos, fazer generalizações e sistematizar o seu conhecimento.

É preciso que o trabalho de formação garanta momentos para sistematizações que certamente não terão como resultado uma uniformidade no nível de conhecimento de todos os participantes de um grupo – o que é absolutamente impossível – mas contribuirão para que cada um organize o que está aprendendo segundo seus próprios recursos e possibilidades. A apresentação de sínteses conclusivas, a sistematização escrita de falas, opiniões, argumentos, conclusões e propostas (em listas, esquemas e tabelas ou textos de outro gênero) são estratégias importantes nesse sentido. Também a explicitação dos referenciais teóricos que sustentam uma determinada

abordagem é um recurso que ajuda o indivíduo a relacionar o que está sendo tratado com outros conteúdos que conhece, leu ou já ouviu falar. O que a prática de formação tem mostrado é que não basta indicar possibilidades aos educadores, é preciso explicitar "o que as possibilidades não são", pois a natureza do trabalho educativo implica operar com representações muito arraigadas, que não se transformam de uma hora para outra. Quando discutimos também quais não são os caminhos, contribuimos para que o sujeito estabeleça relações mais rapidamente (ou pelo menos se coloque questões para pensar) do que se deixarmos chegar às suas próprias conclusões no seu próprio ritmo.

Quando, na década de 80, comecei a estudar a psicogênese da língua escrita, uma das questões que mais me intrigaram foi a hipótese das crianças de que não se poderia ler menos de três letras (em média). Achei isso interessantíssimo e fui investigar com meus alunos do ciclo básico: confirmaram o que eu havia lido, pois quase todos me disseram que duas letras não dava para ler, uma então... nem pensar! De vez em quando eu pensava no quanto era incrível e real essa idéia e me indagava porque nós, professores, não perguntamos mais aos alunos o que eles pensam: poderíamos aprender muito sobre a aprendizagem com o simples ato de perguntar.

Desde que comecei a alfabetizar, eu trabalhava com o que se convencionou chamar na época de Método Paulo Freire: procurando garantir um contexto de aprendizagem significativa, utilizava palavras do universo dos alunos, fazia todo um trabalho de discussão sobre o sentido que elas tinham para eles e assim por diante. Depois disso, partia a palavra em sílabas e propunha que eles formassem outras tantas palavras com as mesmas sílabas, criávamos textos com elas, relacionávamos com outras aprendidas anteriormente.

Numa das reuniões do meu grupo de formação, nesse tempo em que eu estava absolutamente encantada com as hipóteses das crianças, me "caiu uma ficha" que, na verdade, teve o efeito de uma avalanche: de repente, me dei conta de que eu alfabetizava com sílabas simples (compostas, portanto, de duas letras), exatamente aquilo que as crianças acreditam que não se pode ler! Portanto, eu tentava ensinar a ler usando com meus alunos aquilo que, conforme eu mesma havia constatado, eles duvidavam que se pudesse ler. Fiquei me achando uma pessoa intelectualmente limitada, que não conseguia relacionar o que lia no livro (e concordava!) com o que fazia na sala de aula. Lembro-me que não prestei mais atenção em nada do que se discutiu até o fim dos trabalhos do grupo, pois eu estava tomada pela idéia de que não enxergava o óbvio, que tinha algum problema com a minha capacidade de relacionar as coisas que aprendia com aquilo que eu fazia. Foi um dos momentos mais duros da minha vida profissional. Eu calculava o período de tempo entre o dia que tinha tomado contato com o assunto pela primeira vez e o dia em que me dei conta da contradição e constatava que, durante quase um mês, ficara fazendo algo contrário ao que eu mesma acreditava – isso era para mim insuportável, pois o descompasso entre o discurso e a ação sempre foi um "pecado ideológico". Creio que, também por causa dessa minha experiência pessoal, me tornei uma formadora respeitosa com o processo de aprendizagem dos professores, afinal, eu havia descoberto "na pele" que saber algo não significa poder fazer uso imediato desse saber na prática. Essa contradição no meu trabalho de professora foi extremamente formativa para mim: entre muitas outras lições, aprendi que é preciso ajudar os professores a não cometerem muitos equívocos desse tipo. Como? Explicitando que eles são possíveis de acontecer o tempo todo, discutindo as implicações pedagógicas do que se aborda teoricamente no grupo, mostrando não só "por onde é", mas também "por onde não é", e falando de nossos próprios equívocos. Isso tem muito mais valor e produz resultados muito melhores do que uma aula sobre o processo de construção do conhecimento e a provisoriedade dos saberes construídos.

Rosaura Soligo

Foto: Marília Novais



Formadora sistematiza as discussões do grupo (Parâmetros em Ação, Pólo de Cruzeiro/SP, abr./2000)

Diz Cesar Coll que "no trabalho de formação, é necessário considerar que é preciso dar ao professor instrumentos de análise para que entenda o que faz, por que o faz e os resultados a que chega". Isso tem sido para mim um princípio. Num trabalho que desenvolvi com os coordenadores de grupo de formação de professores, percebi que a interação com um universo amplo de informações colocava muitas dúvidas para eles e que uma estrutura para organizá-lo poderia ser útil à compreensão dos conteúdos, assim como da forma como poderiam desenvolvê-los com os professores nos diferentes municípios ali representados. Indiquei para o grupo que a função do formador é instrumentalizar os professores para que entendam o que fazem, por que fazem e os resultados a que chegam. Um bom instrumento para organizar as informações em função desse entendimento é representado pelas sínteses ao final das discussões. Elas podem ser estruturadas em forma de textos informativos, de uma lista de tópicos dos aspectos mais relevantes, de um esquema que ajude a entender a trama de relações entre as informações trabalhadas etc. Ao sintetizar, além de organizar as informações, também criamos um esquema que auxilia a compreensão do assunto que está sendo estudado. Muitas vezes, a síntese ajuda a compreender algum aspecto que ficou obscuro na ocasião da explicação ou da discussão. Durante o trabalho de formação, tive a preocupação de indicar para o grupo, em que partes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

se localizavam os temas que estávamos estudando e, no momento da síntese, anotei ao lado dos conteúdos o capítulo que poderiam consultar para obter mais informações, ampliando assim as suas possibilidades de estudo.

Durante os quatro dias de trabalho, tivemos oito sínteses: uma ao final de cada período, porque a pauta assim o permitia – foram planejados blocos de conteúdo, com uma seqüência de atividade que se finalizava em cada período, ao mesmo tempo que se articulava com o bloco seguinte.

Ao término dos trabalhos, os coordenadores de grupo tinham disponíveis em seus Cadernos de Registro, várias sínteses que lhes permitiam retomar brevemente os temas desenvolvidos.

É importante considerar que as formas de fazer sínteses podem ser diversas, que o formador deve mostrar, para servir como referência, algumas maneiras de elaborá-las, mas é fundamental que os coordenadores de grupo – e também os professores – possam organizar as suas próprias sínteses, pois elas têm algo de pessoal, particular, decorrente do estilo de cada um. Na verdade, uma síntese pode ser entendida como uma composição, uma forma de reunir elementos sobre um determinado tema. E quando a finalidade é o estudo, a reflexão, é necessário que todos tenham a experiência de elaborar as composições que lhes possam ser mais úteis e significativas.

Rosana Dutoit

O registro que fazemos como formadores, em quadros, esquemas, listas ou tabelas das idéias ou respostas que os participantes dos grupos de formação colocam sobre uma determinada questão, é um procedimento que eles têm considerado fundamental. Depois desse tipo de registro, procuro mostrar as contradições, devolvê-las ao grupo para que sejam repensadas, e no final, faço uma síntese conclusiva. Essa é uma forma de ajudar os educadores a organizar as informações que possuem e os conhecimentos construídos coletivamente.

Rosa Maria Antunes de Barros

Foto: Rosaura Soligo



Educadora sistematiza as discussões do grupo (Parâmetros em Ação, São Bernardo do Campo/SP, set./1999)

A síntese tem sido um valioso instrumento de formação, tanto para a equipe responsável em escrevê-la, como para o restante do grupo, que deve analisá-la criticamente (é assim que fazemos). Hoje, o grupo já pode comparar suas produções iniciais com as atuais de forma reflexiva, apontando seus próprios avanços. Dessa forma, arrisco-me a dizer que, entre tantas aprendizagens que esse tipo de síntese pôde desencadear, uma das mais importantes é que acabou contribuindo também para o desenvolvimento da autonomia do grupo.

Débora Rana

A retomada do trabalho a partir da leitura do registro do dia anterior é um recurso muito útil, pois além de organizar o que já realizamos no grupo nos remete sempre à continuidade do trabalho. Nesse momento é possível solicitar que os participantes respondam algumas questões, ou escrevam lembretes que julguem importantes nos seus cadernos pessoais de registro. Por exemplo: *Quais as principais dúvidas que ainda tenho? O que causou maior reflexão? O que não posso esquecer? Que desafios este trabalho me colocará? O que é difícil incorporar à minha prática de formador?*

Rosângela Veliago

Análise de materiais e propostas

Estudo de seqüências de atividades de formação

O trabalho com seqüências de atividades de formação planejadas por outros educadores – como é o caso dos Módulos do Parâmetros em Ação e do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – requer um estudo detalhado por parte do formador, para que possa de fato se apropriar da proposta e adequá-la às necessidades do seu grupo real. Apenas a leitura não basta: é preciso uma análise criteriosa para identificar a lógica e os critérios de seleção e seqüenciação das atividades, as estratégias metodológicas propostas e os conteúdos que merecem aprofundamento para potencializar as intervenções do formador – e, se for o caso, as eventuais possibilidades de alteração.

Quando essa tarefa é realizada num grupo de formadores que tem como objetivo preparar o trabalho junto aos professores, é fundamental que estudem o material e explicitem aos demais o que identificaram e as eventuais dúvidas, pois a verbalização e a discussão coletiva, nesse caso, contribuem para a necessária apropriação do que está proposto. Somente a partir de um domínio do que foi planejado pelo outro é possível fazer modificações que devem ser sempre muito criteriosas, seja para recriar atividades, alterar a seqüência original ou inserir novos itens.

Não se pode modificar as seqüências aleatoriamente, sob o risco de desfigurá-las e torná-las incoerentes: elas não são um simples ajuntado de atividades, mas um todo organizado que deve ser tratado como tal. Hoje sabemos que, seja no trabalho pedagógico de sala de aula, seja no trabalho de formação, a seqüenciação das propostas de atividades é uma variável importante para garantir bons resultados em relação à aprendizagem. E, tanto num caso como no outro, é o conhecimento sobre os processos e os estilos de aprendizagem que possibilita uma seqüenciação apropriada, em que as atividades e intervenções não só estão articuladas, mas refletem escolhas intencionais do que deve ser apresentado primeiro e do que deve ser apresentado somente depois.

Indiquei como tarefa de casa a leitura rápida do material para identificar os módulos do Parâmetros em Ação, etiquetando-os e elaborando um índice, e a leitura aprofundada de um deles, escolhido pelo grupo, para compreender sua estrutura e reconhecer o encadeamento das atividades. No dia seguinte, os educadores socializaram dúvidas quanto à organização do material e aos procedimentos utilizados para a leitura exploratória. Nesse momento, o foco central da discussão foram as expectativas de aprendizagem, o que rendeu um debate muito produtivo. Posteriormente procuraram identificar a lógica interna das seqüências de atividade e do módulo como um todo.

Marília Novaes



Foto: Rosaura Soligo

Educadores estudam e discutem módulos de formação (Parâmetros em Ação, Pólo de Joinville/SC, ago./1999)

Identificar e listar as estratégias metodológicas utilizadas no módulo e/ou as seqüências de atividade é um procedimento relativamente simples que os grupos desenvolviam, às vezes, com rapidez. E eu me perguntava como esse procedimento poderia revelar a importância de se discutir as estratégias de formação... Tive a resposta a partir de um encaminhamento proposto num dos grupos que coordenei: sugerir que o conteúdo da atividade fosse abordado com outra estratégia e analisar a concepção de ensino e aprendizagem que estava "por trás" da nova proposta. Ter que encontrar outra estratégia que poderia ser adequada para abordar o conteúdo configurou-se um bom problema para refletir sobre as possíveis formas de abordá-lo, ou seja, sobre as questões de natureza metodológica.

Marília Novaes

Ao ler uma seqüência de atividades de formação a ser desenvolvida com os professores, planejada por outros formadores, o coordenador de grupo deve cuidar para que ela revele, sempre que possível, o que está além da compreensão obtida numa primeira leitura. Para isso, é preciso analisar:

- **A intenção da seqüência** – escrever um texto próprio com suas palavras (analisar de onde se parte e onde se quer chegar).
- **As expectativas de aprendizagem** – listar com suas próprias palavras (pensar no conhecimento que já tem, ou supõe que o grupo de professores possui, e na possibilidade de aprenderem o que se espera).

- **Os conteúdos** – listar os conteúdos (identificar o conhecimento que possui sobre o tema e a necessidade de aprofundamento, buscando em outras fontes maiores esclarecimentos e procurando ajuda de possíveis parceiros mais experientes; pensar no conhecimento que já sabe ou supõe que o grupo possui e antecipar as dúvidas que poderão ter).
- **As estratégias metodológicas utilizadas** – relacionar os procedimentos (pensar na forma de conduzir as atividades para potencializar as estratégias, favorecendo a discussão do conteúdo e planejando as intervenções: antecipar boas perguntas a fazer aos professores, formas de devolver perguntas para que eles próprios respondam, sistematizar as colocações feitas por eles).
- **A própria seqüência** – estudar cuidadosamente, procurando verificar se há necessidade de inserir outras atividades que possam favorecer a aprendizagem do grupo.

Duas coisas são fundamentais ao coordenador de grupo no preparo do trabalho: desenvolver um estudo sobre o conteúdo da seqüência proposta – e outros temas relacionados ao que será desenvolvido – e simular a sua realização para que, nesse exercício, coloque em jogo seu conhecimento e sua forma de atuação e possa refletir sobre o encaminhamento das atividades e sobre a prática de formador que está construindo.

Marília Novaes



Foto: Antonia Terra

Educadores simulam uma seqüência de formação (Parâmetros em Ação, Pólo de Irecê/BA, fev./2000)

Análise de produções de alunos e propostas didáticas

A análise e/ou comparação de produções de alunos,³⁵ propostas, materiais e livros didáticos é, ao mesmo tempo, um procedimento bastante complexo e uma competência imprescindível a todo educador. Nesse caso, para aferir a qualidade do que se analisa, é preciso dispor de conhecimento não só sobre os processos de aprendizagem dos alunos e sobre os conteúdos do ensino, mas também de conhecimento didático. E mais, é preciso saber pôr em uso esses conhecimentos, para analisar não só o que é aparente, mas o que tem por trás do que se observa – do contrário eles pouco contribuem. Interpretar as produções de escritas não-convencionais dos alunos, por exemplo, depende de saber utilizar o conhecimento sobre as hipóteses de escrita, para compreender o que eles produziram: pouco adianta saber o nome e a definição de cada uma das hipóteses se não se consegue identificá-las corretamente em produções reais, de alunos reais.

Avaliar a qualidade dos textos escritos pelos alunos também é algo que depende de acionar vários tipos de saber: sobre o gênero produzido, a natureza dos problemas encontrados, o que se pode esperar dos alunos mediante esse ou aquele modelo de ensino etc. E analisar a qualidade de propostas, materiais e livros didáticos, não oferece dificuldade menor. Quando é essa a tarefa, o resultado depende da capacidade de avaliar não só a qualidade do material em

si, mas a coerência pedagógica, a pertinência e a adequação à série, ao grupo de alunos a que se destina.

Na verdade, analisar o valor e a qualidade de algo, principalmente quando é preciso justificar os critérios de análise, requer o uso de certos recursos intelectuais e a coordenação de procedimentos complexos. É a necessidade de coordenar uma série de saberes conceituais e procedimentais, o que torna esse tipo de análise uma tarefa difícil. Uma tarefa que, para aprender a realizar, é preciso realizar com certa frequência: como sabemos, procedimentos só se desenvolvem com exercitação.

Os depoimentos abaixo mostram os cuidados necessários ou os resultados de algumas dessas análises em grupos de formação e em classes de magistério.

Quando analisamos a pertinência de situações didáticas de alfabetização, é importante discutir a concepção de alfabetização que se tem. Para que e por que ensinamos as crianças a ler e escrever? Se o educador entende que é apenas para o sujeito codificar e decodificar a escrita, o bê-á-bá dá conta. O desafio é formar leitores e escritores – usuários da leitura, pessoas que sejam capazes de utilizar a leitura e a escrita para o seu próprio desenvolvimento. Para tanto, apenas o bê-á-bá não serve...

Regina Câmara

Apesar de falar sobre as hipóteses de escrita e saber nomeá-las, a maioria dos participantes do grupo encontrou muita insegurança para realizar a atividade de análise das produções de alunos não-alfabetizados: havia muitas dúvidas sobre o nível de conhecimento real que, ao produzir aquelas escritas, os alunos demonstravam possuir.

³⁵ Para maior aprofundamento sobre possibilidades de análise de escritas de aluno como atividade de formação, ver "Evolução-avaliação". In *Aprendendo a escrever*, de Ana Teberosky, op. cit.

Nesse caso, retomar informações e ilustrações já feitas sobre as hipóteses de escrita me parece determinante para a compreensão das possibilidades de agrupamento dos alunos, para tornar possível a realização das atividades por todos (a tarefa para os educadores é analisar a adequação de uma atividade de leitura a um grupo de crianças que ainda não lêem).

O formador trabalha com as representações pessoais do grupo e deve fazer inferências a partir dessas representações: para isso tem de fazer com que os participantes falem, apresentem suas idéias e dúvidas. O passo seguinte é saber qual o conhecimento de referência mais importante para eles. Por exemplo, quando se trata de um grupo de educadores que acredita na importância do trabalho com famílias silábicas na alfabetização, temos que eleger o "conhecimento de referência" que precisa ser retomado ou priorizado, considerando os saberes prévios que eles possuem.

Beatriz Bontempi Gouveia

Foto: Beatriz Gouveia



Educadores analisam atividades didáticas

Para favorecer uma discussão mais aprofundada sobre as escritas de alunos não-alfabetizados, tenho feito um quadro na lousa, a ser preenchido coletivamente, para que todos possam explicitar o conhecimento que possuem sobre as hipóteses de escrita, porém sem nomeá-las. Nesse quadro, coloco a definição das hipóteses com algumas especificações, e a tarefa é indicar qual aluno revela, em sua produção, o conhecimento especificado na definição. Por exemplo:

- Não estabelece relação entre fala e escrita – ou, se estabelece, ainda não faz uso desse conhecimento ao escrever.
- Já estabelece relação entre fala e escrita e faz uso desse conhecimento quando escreve, mas ainda não compreendeu a natureza dessa relação.
- Já estabelece relação entre fala e escrita, faz uso desse conhecimento quando escreve e já compreendeu a natureza dessa relação.

É nesse momento que vai ficando mais claro quais as principais questões que se colocam para os alunos que estão aprendendo a ler e escrever (o que a escrita representa e de que forma) e quais questões são irrelevantes nesse momento, como a aprendizagem da letra cursiva, por exemplo.

Essa atividade tem sido significativa, pois permite discutir o que os alunos já sabem e o que ainda não sabem sobre a escrita, e como esse conhecimento é importante para o planejamento didático, para a formação de agrupamentos e para a intervenção do professor durante as atividades.

Somente ao final dessa discussão nomeio as hipóteses de escrita, enfatizando que o menos importante é o nome que elas receberam. E que de nada adianta saber o nome e a definição de algo, mas não saber fazer uso disso na prática.

Rosa Maria Antunes de Barros

Em alguns grupos de formação, temos analisado situações didáticas planejadas por professores alfabetizadores. Essa estratégia tem se mostrado importante, porque põe em jogo as concepções dos participantes dos grupos, especialmente quando estão analisando se as atividades são ou não boas situações de aprendizagem e por quê. Durante as discussões tenho observado que, em geral:

- O texto coletivo é pretexto para se retirar palavras que favoreçam o trabalho com as famílias silábicas que estão sendo ensinadas.

- Atividades consideradas boas muitas vezes ainda são de discriminação visual, com ênfase na memorização e na fixação.
- O ensino das sílabas, em alguns casos, está sendo substituído pelo das letras, sendo que elas têm uma finalidade em si mesmas – não um meio para, de alguma forma, os alunos pensarem sobre a escrita.
- Há uma concepção ainda muito forte de que as atividades de alfabetização devem ser lúdicas – "gostosas" e divertidas.
- A ênfase é dada às atividades de escrita e não de leitura.

Rosa Maria Antunes de Barros

Foto: Maria Aparecida Taveira Pereira



Educadores analisam material didático
(Parâmetros em Ação, Pólo de Jaru/RO, mar./2000)

Análise de livros didáticos

Faz parte do meu planejamento de CMLP (Conteúdos e Metodologia da Língua Portuguesa), no 4º ano de Magistério, o trabalho de análise dos livros didáticos de 1ª a 4ª série aprovados pelo Ministério da Educação. Neste ano trabalhamos com os livros de Língua Portuguesa aprovados para 2001 e encontrei algumas dificuldades. Não tínhamos o material, pois apesar do CEFAM ser um curso específico de Magistério, não recebe os livros do MEC. Tomei-os emprestados, então, de uma escola

estadual de Ensino Fundamental, mas não consegui todos, porque alguns estavam sendo utilizados pelos professores da escola. Mesmo assim, acabou dando tudo certo em relação ao que eu havia programado. Organizei os alunos em grupos. Escolhida a série para a qual preferiram analisar o material e realizar as atividades propostas, sugeri a seguinte seqüência de procedimentos a ser realizada na classe, sob minha orientação se fosse necessário:

- Analisar vários livros de uma mesma série.
- Pesquisar e selecionar, entre os livros analisados, o texto proposto para leitura e interpretação considerado melhor, bem como atividades que abordassem pontuação, ortografia e outros aspectos gramaticais, consideradas mais adequadas.
- Montar uma seqüência de atividades para a série a que os livros se destinam a partir exclusivamente do material, podendo apenas fazer adaptações, mas não substituição de atividades.
- Elaborar a conclusão do grupo sobre o nível de qualidade das atividades propostas nos livros analisados, indicando eventuais dificuldades encontradas durante os trabalhos.
- Indicar a bibliografia utilizada, no trabalho final a ser entregue.

O objetivo principal desse trabalho que tenho desenvolvido é avaliar a competência dos alunos para analisar criticamente a qualidade das propostas contidas nos livros didáticos selecionados – como subsídio para o trabalho do professor, e como situação de ensino e aprendizagem para os alunos –, tendo como critério o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa realizado até então. O trabalho foi significativo, despertou bastante interesse e cumpriu plenamente os objetivos, tanto dessa vez como em anos anteriores. As conclusões demonstraram grande capacidade de os alunos identificar os benefícios e os problemas do material, tendo em conta os critérios estabelecidos, como se pode verificar em alguns trechos das conclusões,

transcritos a seguir, representativos do conjunto da classe. Demonstraram também que foi preciso pesquisar vários livros para que se pudesse organizar uma seqüência de atividades de Língua Portuguesa coerente com os critérios estabelecidos: nenhum livro, sozinho, possibilitou isso, segundo a avaliação dos alunos.

É sabido que trabalhar com uma única fonte didática é alienador, tanto para o professor como para o aluno, uma vez que impede a ambos de confrontar idéias e possibilidades. No entanto, os livros didáticos analisados no decorrer desse trabalho trazem à luz o equilíbrio que deve haver entre o que é bom e o que é ruim. Nós não conseguimos encontrar em um único livro atividades que permitissem trabalhar com qualidade os diferentes aspectos selecionados: o texto, sua interpretação, aspectos ortográficos e gramaticais. Diante da diversidade de abordagens, conseguimos um denominador comum, que levou a algumas conclusões:

- Todos os livros podem oferecer informações e/ou atividades úteis, passíveis de alterações e adaptações.
- Nenhum trabalho deve apoiar-se em um único autor: pontos de vista diferentes possibilitam reflexão.
- Reconstruir atividades é um modo de favorecer a percepção do professor sobre o que é bom ou não para seus alunos, uma vez que essa tarefa deve ser feita antes de desenvolvê-las.
- Livros didáticos apenas não bastam, atividades complementares são essenciais. (*Grupo que analisou livros de 1ª série*)

Escolher livros que auxiliarão o trabalho pedagógico depende da capacidade de o professor se posicionar em relação a eles, pois mesmo entre os livros didáticos aprovados pelo MEC, alguns não correspondem à idéia de que o aluno é o sujeito ativo de sua aprendizagem. (*Grupo que analisou livros de 2ª série*)

Analisando diversos tipos de livro didático, notamos uma significativa carência de exercícios e textos que conduzam os alunos a uma visão mais abrangente da realidade. Muitos autores preocupam-se somente com a definição de conceitos, esquecendo-se da variedade lingüística, que é a marca registrada de um país tão diverso como o Brasil.

A Gramática (ou melhor, Dramática) continua utilizando velhos preconceitos e informando o aluno sobre uma realidade da língua que não existe a não ser nos livros dos "grandes autores" ou no meio da elite cultural brasileira.

Esses livros são oferecidos aos professores da rede pública, professores que em muitos casos têm idéias completamente ultrapassadas sobre o que é ensinar português. Sem terem base teórica para justificar suas práticas, continuam reproduzindo ideologias e afastando cada vez mais os alunos da livre expressão.

Quem dera os livros de fato fossem como anunciam em títulos como Navegando em textos. Na verdade não se navega, cada vez mais se afunda num mar de palavras, sinais de pontuação, ortografia, concordância etc. As atividades selecionadas pelo grupo foram as que apresentam uma abordagem didática em que o aluno é o sujeito de sua própria aprendizagem. (*Grupo que analisou livros de 3ª série*)

Para encontrarmos o texto e as atividades propostas, procuramos em muito livros didáticos, mas utilizamos apenas três. Não foi muito difícil encontrar o que foi solicitado, porém tivemos de fazer algumas adaptações nas atividades propostas nos livros e incluir outras, para que o critério de qualidade ficasse garantido.

Dois pontos importantes a salientar são os seguintes: os livros utilizados foram aprovados pelo MEC e são atualizados.

Portanto, concluímos que os professores devem fazer uso de diversos livros didáticos e de diferentes fontes, sempre atualizados, e mesmo assim é preciso que façam adaptações de acordo com a realidade da classe, para que se evite um trabalho ultrapassado e completamente

desvinculado das necessidades dos alunos. Mesmo que o professor adote um livro didático para ministrar suas aulas, é necessário que não se prenda só a ele, mas que também utilize outras fontes, sempre fazendo adequações.

Esse trabalho que fizemos foi muito importante, pois mostra que nem tudo aquilo que se encontra nos livros didáticos deve ser jogado fora, pelo contrário, com jeitinho e disposição, muitas coisas podem ser aproveitadas de forma produtiva e interessante para os alunos. *(Grupo que analisou livros de 4a série)*

Aparecida Costa Soligo



Foto: Maria Aparecida Taveira Pereira

Educadores analisam atividades
(Parâmetros em Ação, Pólo de Jaru/RO, mar./2000)

Análise do trabalho de formação e do processo pessoal de aprendizagem

As situações que demandam análise do modelo e do processo de formação que ocorre no grupo, bem como do processo pessoal de aprendizagem, contribuem para que os educadores desenvolvam sua capacidade de "enxergar além" dos conteúdos observáveis, para mergulhar em outras questões que permitam aprender conteúdos que dependem de tematização para se tornar evidentes.

Entretanto, a análise de atividades, estratégias, procedimentos e atitudes que o formador utiliza para abordar o que é conteúdo explícito da formação faz muito mais sentido no trabalho com formadores do que no trabalho com professores. Nesse caso, as estratégias que precisam ser explicitadas são aquelas que guardam similaridade com a didática de sala de aula e que, por essa razão, acabam sendo também conteúdo da formação. Em geral, com professores é suficiente escolher e utilizar boas estratégias metodológicas, não é necessário torná-las observáveis para eles.

Quando o trabalho é de formação de formadores, aí sim a explicitação e a análise de atividades, estratégias, procedimentos e atitudes do coordenador do grupo tem uma importância fundamental, pois a abordagem metodológica dos conteúdos constitui um dos conteúdos principais da formação dos que têm a tarefa de formar outros educadores: nesse caso, o "como fazer" é tema de estudo. Geralmente,

os temas tratados são muito mais observáveis do que as formas de abordá-los – não basta, portanto, ao formador de formadores, escolher e utilizar boas situações de ensino e aprendizagem: ele precisa evidenciá-las. Para tanto, deve ajudar o grupo a alcançar um distanciamento da situação vivida para poder identificar as condutas, e não propriamente o que aprendeu.

Se a análise das formas de tratar os conteúdos fazem mais sentido no trabalho de formação de formadores, o mesmo não ocorre quando a questão é refletir sobre o próprio processo ou percurso de aprendizagem: isso é algo fundamental na formação dos educadores. Entender as formas próprias de aprender e utilizar conhecimentos e a evolução da aprendizagem pessoal pressupõe uma reflexão "metacognitiva", uma reflexão que permite aprender sobre a aprendizagem. Algumas estratégias que permitem esse tipo de reflexão: a vivência de situações que, pela análise da experiência pessoal, permite compreender alguns aspectos do processo de ensino e aprendizagem; a identificação das conseqüências, no processo pessoal de aprendizagem, das concepções de ensino dos professores de que foi aluno; a comparação dos resultados obtidos em uma reflexão inicialmente individual e posteriormente coletiva; a auto-avaliação e a identificação do percurso de aprendizagem. As reflexões a seguir tratam de algumas dessas questões.

Explicitação das estratégias metodológicas

Sobre a natureza "metacognitiva" de certos encaminhamentos centrais, como o levantamento, a análise e a avaliação das estratégias metodológicas de formação que vão sendo adotadas ao longo do trabalho: é muito importante não se limitar a identificar ou listar as estratégias, mas sim fazer os participantes viverem a "tomada de consciência" do trabalho do formador ao escolhê-las, pô-las em prática etc. Ou seja, esse tema merece tempo na pauta de trabalho.

Artur Gomes de Moraes



Foto: Rosaura Soligo

Educadoras discutem estratégias metodológicas de formação (Parâmetros em Ação, São Bernardo do Campo/SP.set./1999)

Havia uma preocupação muito maior do grupo com as discussões de natureza teórico-prática sobre os conteúdos do módulo do que sobre as estratégias metodológicas de formação – parecia que isso não era nenhuma novidade. Deixei vir à tona as dúvidas todas e propus que as anotações das estratégias metodológicas fossem feitas durante os trabalhos e não somente ao final: a cada situação, era preciso anotar num cartaz colado na parede as estratégias utilizadas para a realização das atividades. Dessa forma, ao término dos trabalhos, todas as estratégias estavam relacionadas, o que permitiu uma discussão bem interessante.

Márcia Gianvechio

No início do trabalho com os Parâmetros em Ação, eu solicitava que um ou dois participantes do grupo registrassem as estratégias metodológicas utilizadas no Encontro, e essa não era uma tarefa fácil. Primeiro, porque conseguir os voluntários para realizá-la já era complicado, e depois porque também a tarefa em si não é muito simples. Era difícil para eles entender o que estava sendo solicitado, porque geralmente o foco da atenção estava muito mais voltado para os conteúdos do que para a forma pela qual eles estavam sendo trabalhados. E, de mais a mais, freqüentemente nossas estratégias metodológicas de formação (formas escolhidas criteriosamente para tratar um determinado conteúdo, por serem consideradas mais adequadas) eram ainda confundidas com as velhas conhecidas dinâmicas de grupo. Embora eu fizesse algumas intervenções para ajudar na identificação das estratégias, o que acabava acontecendo quase sempre era um relato do trabalho.

Considerando a dificuldade inicial dos participantes dos grupos entenderem o que chamamos de estratégia metodológica, resolvi, depois de um tempo, apresentar a eles uma lista com as estratégias descritas para que coletivamente identificassem, dentre elas, quais as que estavam sendo utilizadas durante os trabalhos. Foi a forma que encontrei para ajudá-los a entender exatamente do que é que estamos falando quando falamos em estratégia metodológica". E a minha avaliação é que assim o resultado tem sido muito melhor.

Rosa Maria Antunes de Barros

Certos procedimentos e atitudes necessários a um formador precisam ser tematizados no trabalho com coordenadores de grupos de formação. Alguns deles:

- *Apresentar expectativas de aprendizagem e finalidades do trabalho de formação é importante? Por quê?*
- *Para uma atividade de debate, de apreciação de imagem ou de discussão de um programa de vídeo, a disposição das carteiras da sala é um aspecto relevante a ser considerado? Por quê?*
- *O coordenador deve falar mais ou ouvir mais?*
- *Como valorizar o que os professores contam?*
- *Como favorecer a participação de todos?*
- *Devemos responder às perguntas feitas ou devolvê-las, problematizando-as?*

Com que frequência?

- *Como encaminhar a discussão de questões sobre as quais não há consenso – por exemplo: deve-se ou não ensinar ortografia enquanto os alunos estão se alfabetizando?*
- *Sistematizar as discussões é importante? De que maneiras se pode fazer boas sistematizações?*

A reflexão coletiva sobre questões como essas – aparentemente desnecessárias do ponto de vista de um formador experiente – é imprescindível para os educadores que estão assumindo a tarefa de coordenadores de grupo.

Eliane Minguês

Situações que permitem compreender os processos de aprendizagem

No Módulo Alfabetizar com Textos, do Parâmetros em Ação, está proposta uma atividade muito interessante e que tenho utilizado com frequência. A estratégia consiste em fazer o grupo vivenciar uma situação para, a partir da experiência, discutir uma determinada questão. A proposta é a seguinte:

Cada grupo recebe um pouquinho de peças de um quebra-cabeça de aproximadamente quarenta unidades (que pode ter sido improvisado pelo coordenador, com figuras recortadas) e a orientação de que deve montar o quebra-cabeça com elas. Como é impossível montar o quebra-cabeça com as poucas peças que possuem, certamente dirão que não é possível, pois faltam partes e pedirão mais. O coordenador distribui então mais um pouquinho, conforme a solicitação de cada grupo, por mais umas duas vezes, até que concluam que sem todas as peças não dá para montar nada, a não ser pedaços das figuras. Então, o coordenador entrega todas as peças, para que os professores possam montar o quebra-cabeça.

Um dos objetivos dessa atividade é favorecer a discussão sobre a relação entre o trabalho de alfabetização com silabário e o trabalho de alfabetização com textos. Para que essa discussão seja produtiva, é importante que o coordenador do grupo convide os educadores a refletir sobre a própria experiência com a montagem do quebra-cabeça: por mais que se possa ocasionalmente formar figuras com as peças, somente se consegue compor o todo dispondo do conjunto inteiro.

No encaminhamento da proposta, sempre faço algumas alterações que, na minha opinião, favorecem a conquista do objetivo da atividade – explicitar melhor as concepções que sustentam uma proposta de alfabetização com silabário e uma proposta de alfabetização com textos. Uso três quebra-cabeças diferentes, com tarefas diferentes para cada grupo, preferencialmente sem que se saiba disso: um grupo com o quebra-cabeça completo e a caixa com a figura completa de modelo, outro com o quebra-cabeça incompleto e sem a caixa de modelo e outro com o quebra-cabeça incompleto, mas com a caixa de modelo. Os educadores têm avaliado que essa proposta realmente atinge o objetivo pretendido. Mas o cuidado ao encaminhá-la é fundamental, porque dependendo da forma como conduzimos a discussão acabamos, sem perceber, dando mais respostas do que deveríamos.

Rosa Maria Antunes de Barros



Foto: Rosa Maria Monsanto Glória

Educadores participam de atividade de simulação (Parâmetros em Ação, Pólo de Lucas do Rio Verde/MT, jul./2000)

Nos grupos de formação de professores, estou chamando a atenção para dois pontos que considero importantes (além de escrita e leitura): a escuta ativa e a linguagem oral. Tenho começado os Encontros com uma Leitura Compartilhada a escuta de um CD de histórias e fábulas contadas, ou com poemas declamados. No primeiro dia de um dos grupos foi uma surpresa, pois ninguém levou a sério o meu pedido de "Escutem!" Continuaram passando papel uns para os outros, anotando coisas...

No final, pedi que recontassem a fábula que tinham acabado de escutar. Foi só reclamação... "Não deu para escutar direito"; "O som está ruim"; "Eu me lembro somente de algumas partes...". Fui articulando o pouco que lembraram e depois disse: "Como vocês fazem com as crianças, quando não escutam?"

Foi muito interessante, pois a maior reclamação dos professores era que as crianças não conseguiam parar para escutar histórias, ou para reescrevê-las – precisavam de ajuda constante para lembrar o texto...

Perguntei-lhes: "Será que as crianças que ainda não estão alfabetizadas não têm capacidade de ouvir? Não sabem falar? Não podem participar de um relato oral ou de uma escrita coletiva na qual o professor seja o escriba?". Responderam que sim.

Discuti com eles que faz falta um trabalho voltado também para a aprendizagem da escuta atenta pelas crianças, como seria bom que as convidassem a participar dos debates, dar idéias... e por aí vai. Aquelas que ainda não se alfabetizaram só não sabem ainda ler e escrever convencionalmente, mas são capazes de ouvir com compreensão e são capazes de falar!

Percebo que essas situações em que colocamos os professores em uma situação de alguma forma similar à dos seus alunos são muito convincentes e, portanto, valiosas no trabalho de formação

Ariana Rocha

Análise do próprio processo de aprendizagem

Memórias...

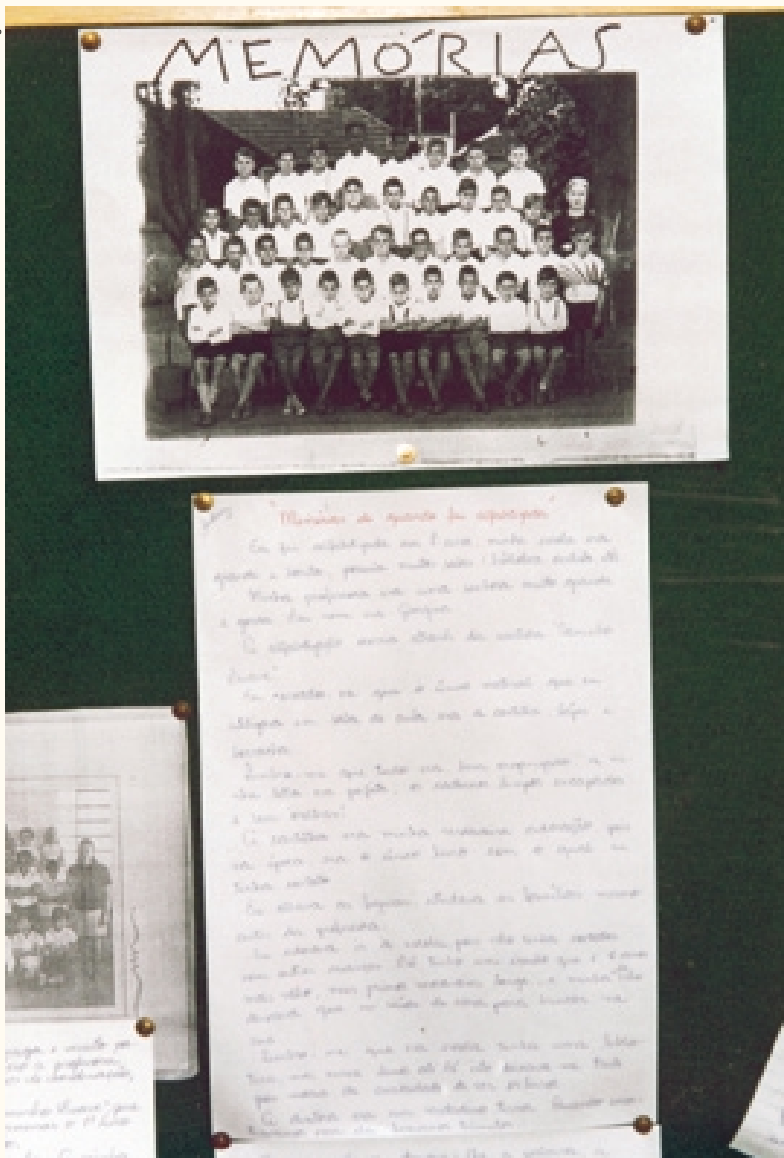
Como qualquer criança na idade pré-escolar, eu sonhava em ir para a escola, naquela época, Jardim da Infância. Não só sabia o nome de minha professora, como a conhecia, pois éramos da mesma comunidade.

Dona Mariinha era muito acolhedora, afetuosa e tranqüila. Demonstrava um carinho especial por todos os alunos.

Estava eu ansiosa por aprender. No início, ela dava muitos exercícios de coordenação motora. Depois, fiquei um bom tempo copiando o alfabeto em letra cursiva e repetindo-o em voz alta para decorá-lo, pois era assim que se concebia a aprendizagem da escrita. Em seguida, começou a ensinar as sílabas. Percebi, então, que já sabia ler. No entanto, o conhecimento que tinha não foi valorizado pela minha professora, uma vez que o que eu já sabia não havia aprendido na escola. Tive que passar por todas as famílias silábicas para que o meu conhecimento fosse reconhecido e validado.

Já nas primeiras semanas li e reli a cartilha do começo ao fim, porém fui proibida de continuar relendo: a professora acreditava que podia controlar minha aprendizagem, e que sem ensino sistematizado e fora da escola não havia saber. A postura de dona Mariinha era totalmente coerente com o que se acreditava, e que muitos professores ainda acreditam. No entanto, isso nunca interferiu na relação de estima e afeto que mantinha comigo e com os demais alunos. O que me possibilitou ler antes do ensino formal?

Fui criada numa família evangélica e dominicalmente íamos à igreja. Gostava muito de cantar os hinos, acompanhando-os no hinário. Aos 6 anos, o meu repertório desse tipo de música era muito grande. Como sabia as músicas de memória, solicitava a ajuda de um adulto para encontrar o hino desejado no livro – afinal, um hinário tem cerca de quinhentos hinos... Com o tempo passei a reconhecer os números e procurar a música desejada. De repente, estava lendo. Aprendi a ler com textos de verdade e numa situação real de leitura. As palavras não me foram fragmentadas ou simplificadas, e muito menos seus significados apresentados um a um. O processo de alfabetização aconteceu de forma natural



Memórias escritas por educadores
(Parâmetros em Ação)

e tranqüila, resultado de minha interação com textos de meu interesse e que faziam sentido no meu cotidiano e no grupo social em que vivia. Embora minha professora acreditasse que podia controlar minha aprendizagem, ela percebia que eu tinha um nível de conhecimento muito superior ao que era oferecido e permitido na escola. Por isso, eu era considerada com aptidão e capacidade inatas, que determinavam a facilidade que ela supunha que eu tinha para aprender; porém, mesmo assim era preciso não ir adiante do programa e nem dos outros. O trabalho de dona Mariinha buscava homogeneizar a classe. Ou seja, puxar para cima os que eram considerados atrasados e deter os que estavam adiantados (linguagem usada naquela época). Lembro-me com saudades de dona Mariinha e, quando vou a Goiás, sempre a visito e é uma alegria para nós duas.

Célia Prudêncio de Oliveira



Educadoras escrevem suas memórias
(Parâmetros em Ação, Vitória/ES, out./2000)

No início, os depoimentos traziam um discurso positivo, de saudade, respeito e admiração. As críticas vinham sempre amenizadas pela exaltação ao compromisso e à dedicação do primeiro professor. Apareceram expressões como medo, palmatória, punição, tomar lição, sofrimento, mas vinham acompanhadas de "exemplos dignos", "dedicação", "eficácia"... Uma participante relatou que sua professora nunca levantava da cadeira, só fazia cópia e ditado, e que suas tarefas vinham cheias de correções com caneta vermelha e ela achava aquilo lindo. Nunca foi punida, pois era boa aluna e para ela tudo era bom. Os depoimentos não saíam disso, e eu já pensava em fazer algum comentário que pudesse mobilizar o grupo ou sugerir algo, mas contive minha ansiedade, que já era imensa, e resolvi esperar um pouco mais. Eis que surge, então, um depoimento que mexeu com o grupo. No começo parecia seguir a mesma linha dos outros, apontando posturas não mais aceitas, mas sem conseguir condená-las. Porém, no final, trouxe uma reflexão que descortinou algo difícil de perceber, ou mesmo admitir. Dizia:

Quando fecho meus olhos eu só consigo me ver como uma criança que era extremamente submissa, passiva e assustada com tudo que pudesse fugir da rotina da sala de aula. Minha mãe sempre me dizia que obedecesse a professora e fizesse tudo certinho, pois assim eu seria considerada uma boa menina... posso ousar dizer que características acrescidas a minha personalidade foram responsáveis por uma série de comportamentos que possuo e que tenho dificuldade de superar. Hoje, a timidez, a insegurança e a falta de iniciativa são traços que muito me atrapalham. [...]

Por conta desse depoimento, uma outra participante resolveu se pronunciar. Disse que havia decidido não ler seu relato, mas mudara de idéia: queria mostrar o outro lado, o lado feio. Foi um depoimento forte que detonou uma excelente discussão em torno do que as escritas de memórias trazem: se justificam tudo o que condenam, se remetem apenas ao que foi positivo, se as lembranças só evocam coisas boas, que significado tem isto? O que os depoimentos denunciam? Por que não lembram do que foi negativo? Será por não conseguir perceber, ou por uma resistência inconsciente? Esses questionamentos foram surgindo.

Fernanda Leturiondo Parente

No momento da leitura das memórias pessoais, em geral, peço aos participantes do grupo que analisem: De que concepção de aluno, escola, professor e alfabetização falam as memórias ouvidas? Qual a diferença entre aquela concepção e a que hoje se defende?

Vou anotando as questões colocadas pelo grupo na lousa e peço para que anotem no Caderno de Registro.

Algumas vezes, proponho algumas questões adicionais:

- Se por um lado é fácil identificar posturas pedagógicas tradicionais, o que são posturas construtivistas?
- Por que a escrita de memórias e a análise das concepções que elas revelam são conteúdos importantes na formação? No que esses conteúdos ajudam?
- O que é ser professor dentro de um marco de referências construtivista?

No último Encontro, criei uma nova variação para a proposta. O desafio consistia em pensarem como se fossem o aluno que alfabetizaram: que lembranças eles teriam de seus primeiros professores? Como contariam que foram iniciados no mundo das letras? O que se lembrariam de como foram alfabetizados? Esse foi um excelente encaminhamento, pois obrigou-os, ao escrever essas memórias ficcionais, a pensar na própria atuação de professor...

Eliane Minguês



Foto: Rosaura Soligo

Educadores socializam suas memórias
(Parâmetros em Ação, João Pessoa/PB, ago./1999)

Correspondência

“A correspondência é um diálogo mediado pela escrita.”

Jean Hebrárd

A comunicação escrita entre o formador e os participantes do seu grupo, entre os participantes do grupo, ou entre grupos, é um importante recurso no processo de formação dos educadores – nesse caso, a correspondência é uma forma valiosa de incentivar o registro, a reflexão por escrito, a comunicação e a leitura. Além disso, permite estreitar os vínculos entre as pessoas, tratar de assuntos que não tiveram lugar na discussão do grupo, enfatizar certas questões consideradas importantes, abordar conteúdos que tiveram tratamento insuficiente durante os trabalhos, sistematizar as aprendizagens etc. E, assim como a Leitura Compartilhada, acaba por representar um agrado, um cuidado com o outro. Se quando prepara e faz uma Leitura Compartilhada o formador demonstra atitudes de cuidado com o grupo – porque escolhe um texto belo ou interessante, porque o lê com antecedência para se preparar, porque tem prazer em ler para o grupo –, quando escreve cartas demonstra que “gastou tempo” se dedicando a dizer coisas que podem ajudar as pessoas em seu processo de aprendizagem, ou simplesmente dizer o que está sentindo num dado momento. Essa é uma forma inequívoca de valorizar os educadores. Quando eles escrevem uns para os outros, a situação é a mesma: escrever uma

carta é algo que demanda deixar de lado outros afazeres e priorizar a comunicação com o outro – quando o outro a recebe, recebe junto a mensagem implícita de que “meu colega dedicou seu tempo a me escrever”.

Quando há possibilidade de uso da Internet, então as chances de comunicação se ampliam, pois se comunicar por e-mail é muito mais rápido, além de ser prático e barato: nesse caso, não é preciso papel nem envelope, o endereço é mais curto e mais fácil de memorizar (se necessário), não é preciso ir ao Correio, tampouco comprar selo. Nenhum educador que tenha oportunidade de acesso à Internet pode desperdiçá-la.

A seguir, uma proposta de correspondência interessante criada por um pólo do Programa Parâmetros em Ação, um depoimento sobre a opção pela correspondência com educadores como um recurso criado pela formadora para levá-los a escrever, e algumas cartas escritas em diferentes contextos de formação.

Um dos pólos em que acompanho o desenvolvimento do Parâmetros em Ação teve uma iniciativa muito interessante: começaram a fazer um caderno de registro coletivo comum a todos os grupos de formação do pólo e, a partir daí, espontaneamente, passaram a estabelecer uma correspondência entre os participantes dos diferentes grupos.

Jane Padula

Ao iniciar um trabalho de formação continuada de professores, fiquei um tanto surpresa com o fato de que poucos iam para o Encontro com um caderno para anotações e, durante as três horas de trabalho, a maioria não sentia necessidade de registrar, pois, além de não terem seu próprio caderno, não solicitavam papel para escrever. Inicialmente coloquei a importância de fazermos anotações, para que pudéssemos resgatar o que estava sendo discutido, identificar dúvidas... O retorno foi muito pequeno.

Buscando uma alternativa, e querendo provocar a necessidade de que fizessem anotações durante os Encontros, entreguei um caderno a cada participante, para que ao final do Encontro escrevessem para mim: o que identificaram como a discussão mais relevante do dia; as dúvidas que gostariam de discutir; questões que gostariam de ver abordadas; ou qualquer outro ponto que quisessem compartilhar comigo, pois aquele seria um espaço de troca pessoal entre nós.

Ao final do primeiro Encontro após esse encaminhamento todos me entregaram um pequeno texto escrito e, no encontro seguinte, devolvi os cadernos com um texto para cada um: a resposta a uma questão colocada, uma sugestão de encaminhamento didático, uma indicação de texto a ser lido, a resposta a um convite para visitar a sala de aula, um incentivo ao desenvolvimento pessoal e profissional...

Esse procedimento provocou um aumento significativo no número de professores que passaram a fazer anotações.

Observando as anotações que eles faziam em seus cadernos – e pensando nos poucos que ainda iam ao Encontro sem material para anotação – passei, durante os Encontros, a sugerir que copiassem em seus cadernos as anotações que estavam na lousa, a indicar que aquele ponto da discussão era importante e que era necessário registrar as conclusões, e coisas do tipo. Assim, levar um caderno para os Encontros passou a ter sentido e ser imprescindível – embora alguns ainda não se mostrassem dispostos a registrar.

Esse tipo de correspondência, via caderno, favoreceu muito a criação de um vínculo entre nós e, principalmente, aproximação e confiança. Muito mais do que espaço para falar sobre o conhecimento adquirido, o caderno era espaço de confidenciar as angústias e medos diante do desconhecido e, com a mudança

de prática que se vislumbrava, a possibilidade de ter com quem compartilhar... Isso fez muita diferença.

No ano seguinte, ao retornar para trabalhar com os mesmos professores, me surpreendi ao encontrar praticamente todos já com seus cadernos para as anotações. Estávamos conseguindo, pouco a pouco, criar uma cultura do registro no trabalho de formação.

Marília Novaes

Professoras

Gostaria de iniciar nossa conversa tecendo algumas considerações sobre as certezas e as dúvidas em relação ao tema "alfabetização", numa abordagem construtivista, colocadas por vocês em nosso primeiro Encontro. Mas antes, quero compartilhar com vocês o motivo de fazer isso por escrito. O primeiro – mas não o mais importante – é o curtíssimo tempo que temos juntas; e o segundo – agora, sim, o mais importante – é que a partir deste documento podemos inaugurar um canal de comunicação. Podemos trocar informações, textos interessantes, reflexões a partir de uma determinada leitura, dúvidas... por e-mail (para quem tiver) ou correspondência. No final deixo meu e-mail e endereço. Vamos então às considerações.

Nesses momentos de transição entre "o velho e o novo", geralmente a lista de dúvidas é maior que a de certezas. No grupo de vocês não foi diferente. Isso a meu ver é bom, muito bom. Revela uma atitude fundamental para impulsionar nosso processo de mudança, de transformação.

Quero aqui me ater mais às dúvidas, mas acho que vale ressaltar algumas certezas colocadas por vocês:

- A criança desperta para a escrita quando damos uma função para ela.
- Toda criança é capaz.
- É fundamental o contato com livros, com diferentes textos.
- É necessário ler para aprender a ler.

Quanta mudança de paradigma se observa nessas falas! Imaginem uma lista de certezas escrita há quinze anos. Provavelmente trataríamos de coisas do tipo: coordenação motora é fundamental para aprender a ler e escrever, é preciso trabalhar bastante cada família silábica; eu ensino, mas as crianças não aprendem.

Porém, se por um lado essas mudanças estão presentes em nossas idéias, por outro sabemos o quanto é trabalhoso inseri-las em nossa prática pedagógica. Eis aqui nosso desafio!

Quanto às dúvidas, optei por transcrevê-las em forma de perguntas e comentar cada uma delas. Vejam (em anexo) se isso pode colaborar para enriquecer o processo de formação de cada uma de vocês.

[...]

*Um abraço a todas!*³⁶

Cristiane Pelissari

São Paulo, 9 de agosto de 2000

Caras colegas

Como passaram esta última semana?

Nós aqui da EMEI ficamos superinstigadas com as atividades discutidas no último Encontro, principalmente a da cruzadinha como situação de leitura para os alunos não-alfabetizados. Quantas vezes já propusemos esse tipo de reais que isso poderia proporcionar a eles?

Como o curso vem aliando a teoria às atividades práticas e aos exercícios de reflexão, para nós, professores, a cada Encontro ele tem ficado mais e mais interessante e desafiador. E como é angustiante (mas também estimulante) saber que não conhecemos tudo, mesmo que já tenhamos participado de tantas capacitações... Ou perceber que muitas vezes conhecemos e verbalizamos a teoria aprendida, mas não temos conseguido utilizá-la em nossas aulas em favor de nossas crianças, principalmente daquelas com maiores dificuldades.

Quanto às mudanças ocorridas em nossa escola, podemos citar:

- *As análises de escrita propostas durante o curso têm nos ajudado no diagnóstico das sondagens de leitura e escrita que fazemos na escola. Analisamos novamente a escrita de algumas crianças, agora com um novo "olhar", menos limitado. Também estamos valorizando mais os alunos que já escrevem silabicamente, pois já conseguiram dar um grande salto em suas hipóteses e já conseguem associar fala e escrita.*
- *Temos nos preocupado mais em utilizar textos significativos, que tenham*

realmente uma função social, isto é, que sejam utilizados também fora do contexto escolar. Por exemplo: as listas de palavras começadas com A, B, C, etc... que fazíamos estão dando lugar à verdadeiras listagens (composta de palavras que possuem relação semântica entre si).

- *Estamos investindo cada vez mais na leitura diária de bons e diferentes textos para as crianças (apesar de já trabalharmos bastante com a leitura na EMEI.), pois acreditamos que além de todo o prazer que essa prática proporciona, ela também pode ajudar muito nossos alunos na produção de textos.*
- *Começamos a dar maior ênfase à escrita espontânea, não somente de palavras soltas, mas também de textos conhecidos das crianças, como parlendas e músicas. O caderno de produção de texto de alunos, apresentado no curso, mostrou-nos uma série de possibilidades a trabalhar.*
- *Além dos aspectos citados acima, temos conversado sobre o curso na escola com outros colegas e colocado em discussão temas que tratamos em nossa capacitação; todos têm demonstrado muito interesse em também modificar algumas de suas práticas.*

Enfim, acreditamos que a "perda" de algumas de nossas manhãs de sábado está sendo recompensada pelo prazer do conhecimento que estamos adquirindo.

Até breve

Adna, Eliane, Regina e Silvia

P.S. Estamos ansiosas em receber a carta de vocês!

São Paulo, 11 de agosto de 2000

Adna, Eliane, Regina e Silvia

Fiquei feliz ao receber o fax que vocês me encaminharam, e por isso resolvi responder imediatamente. A Rosa está viajando, mas tenho certeza de que quando ler a carta de vocês ficará emocionada.

Construir uma prática pedagógica que de fato considere o que o aluno sabe, como aprende e como é preciso ensiná-lo, é um grande desafio. Certamente, são profissionais como vocês, que não desanimam, apesar de todas as dificuldades, que nos mostram que é possível uma prática de qualidade na escola pública.

³⁶ Carta escrita a um grupo de professoras de escolas públicas de Educação Infantil, cujo anexo foi suprimido neste texto.

As mudanças relatadas só foram possíveis porque, sem dúvida, as questões que temos discutido já eram foco da atenção de vocês.

No próximo Encontro, dia 19/08, avançaremos um pouco mais, o que, sem dúvida, nos colocará outros problemas, afinal aprender é assim mesmo... mal descobrimos algo e já precisamos de mais.

*Gostaria de recomendar um livro para vocês, que acrescenta questões importantes ao que estamos discutindo. Seu título é *Leitura significativa*, e foi escrito por Frank Smith, um especialista nas questões relacionadas à leitura. Estou anexando o trecho de um capítulo do livro que reforça a importância dos avanços que vocês relataram. Vão também algumas sugestões de textos para leitura com as crianças. Uma boa idéia é criar um caderno ou uma pasta de texto, que as crianças saibam de memória – eles se convertem em um bom material para pensar tanto sobre a leitura como sobre a escrita.*

Um grande beijo,

Rosângela³⁷



Foto: Rosângela Veliago

Educadora lê correspondência recebida
(São Paulo/SP, dez./1999)

São Paulo, 17 de maio de 1999

Caras colegas

No nosso primeiro Encontro, fizemos uma apresentação do grupo e cada uma de vocês falou dos avanços que têm tido em sala de aula. A intenção foi organizar a prática a partir do reconhecimento e da socialização dos acertos, uma vez que as dificuldades já tinham sido apontadas no questionário que vocês responderam individualmente.

É importante considerar que trabalhar com uma proposta construtivista não é uma tarefa fácil: requer um esforço grande do professor, que nem sempre é reconhecido do ponto de vista institucional. Mas, se considerarmos o mais importante, que é o desenvolvimento das crianças – razão de ser da escola e da atuação profissional dos professores –, a certeza é sempre de que nossos esforços valerem a pena!

Ao investigar nossa prática, a forma pela qual trabalhamos e seqüenciamos os conteúdos, nossas propostas de atividade, a maneira de intervirmos junto aos alunos, inevitavelmente constatamos que, embora em muitos aspectos as coisas estejam dando certo, há aspectos que ainda precisam ser reformulados, transformados. Nesses momentos, nos perguntamos como fazer essas mudanças, quais atividades são mais adequadas aos nossos objetivos e, às vezes, nos perguntamos também "mas qual era mesmo o meu objetivo?"

Vem uma sensação de que agora devemos esquecer tudo o que sabemos e mudar radicalmente.

Nessa hora – e sempre – é importante saber que as mudanças não acontecem de uma hora para a outra, mas sim gradativamente.

Muitas são as questões que vamos nos colocando à medida que entramos em contato com uma grande quantidade de informações a respeito de possíveis alternativas àquilo que estamos acostumados a fazer.

Quando tomamos contato com atividades diferentes, que requerem um planejamento criterioso, muita mão-de-obra e tempo para prepará-las, vêm logo as perguntas: como fazer tudo o que quero se tenho pouco tempo?

³⁷ Estas duas últimas cartas são parte da correspondência que se estabeleceu entre as formadoras Rosa Maria Antunes de Barros e Rosângela Veliago e as educadoras participantes do trabalho descrito anteriormente por Rosângela e citado por Rosa. A proposta era de escrita de cartas pelas equipes de educadores de uma mesma escola, não só às formadoras, mas também aos demais colegas do grupo.

Como planejar essas atividades, se os materiais disponíveis são insuficientes? Temos aí, de fato, um problema.

Mas, como tudo não é absolutamente insolúvel, podemos pensar em algumas saídas necessárias, como, por exemplo, buscar parceiros com quem se pode contar na escola, pois não é possível fazer sozinho tudo que é necessário a uma prática pedagógica, que promova verdadeiramente a aprendizagem de todas as crianças – pesquisar todo o material, preparar atividades produtivas, mimeografá-las, corrigi-las etc. Outra saída consiste em conhecer quais são os recursos disponíveis na escola, os que são imprescindíveis ao trabalho, e como ter acesso a eles.

Como se não bastassem essas inquietações, ainda há outras com relação às atividades. Uma delas é que, às vezes, conhecemos uma atividade interessante, mas como não dá certo da primeira ou da segunda vez que a apresentamos aos alunos, acabamos desistindo, e... certamente, já experimentamos muitas atividades diferentes que nos sugeriram por serem consideradas excelentes e que de nada serviram para a aprendizagem dos nossos alunos.

A essa altura, é bom respirar fundo, frear um pouco nossas angústias para poder ter melhor visibilidade do que de fato está acontecendo.

Não é da primeira vez que as atividades propostas darão certo, principalmente quando não são familiares aos alunos: não adianta tentar uma ou duas vezes e desistir.

É preciso saber que não é a atividade em si que promove a aprendizagem, mas a situação didática como um todo, desde que seja adequada ao grupo de alunos para o qual se destina. Situação didática, aqui, entendida como atividade mais intervenção do professor.

E muitas vezes nos pegamos pensando: "É muita coisa para eu fazer e não dá para fazer isso tudo direito. Vou desistir!".

É bom saber que não dá para fazer tudo absolutamente perfeito – faz-se o que é possível; porém, é preciso que seja sempre da melhor maneira que pudermos. Se encaramos o Magistério como uma profissão de fato, não podemos deixar de ser o melhor profissionalmente. Afinal, o resultado de nosso trabalho é a aprendizagem de muitas crianças – de muitas pessoas! –, não é qualquer coisa sem grande importância.

Na nossa roda de apresentação, vocês reafirmaram os dados do questionário, com relação ao trabalho com o grupo de alunos, perguntando: "Como vou acompanhar a produção de todos os meus alunos? Como atender aos diferentes níveis, se eu sou uma só?".

Para tanto, é preciso conhecer a fundo o desempenho dos alunos – por isso tivemos como pauta do nosso primeiro Encontro a discussão sobre as hipóteses de escrita das crianças. E temos que ter claro que não é possível diagnosticá-las num único dia – para isso, é preciso selecionar quais são os alunos que receberão atendimento prioritário, no momento em que encontrarmos uma forma de atendê-los.

Quanto à heterogeneidade, é fundamental refletirmos sobre as suas vantagens, não só para os alunos, mas também para o professor: quando aprendemos a montar grupos heterogêneos e produtivos, ficamos mais soltos para atender aos alunos que consideramos prioritários – ou seja, o trabalho não fica todo amarrado à figura do professor. E, nesse sentido, é útil nos perguntarmos se é possível existir, de fato, uma classe homogênea, se as pessoas são diferentes umas das outras... A ilusão da classe homogênea é fruto de uma prática na qual não se diagnostica o conhecimento real dos alunos. É bom que façamos uma séria reflexão a esse respeito.

Há que se considerar, ainda, outros aspectos igualmente fundamentais: qual a expectativa que temos sobre a aprendizagem dos nossos alunos? Como temos valorizado os alunos tidos como mais fracos?

“Ao mesmo tempo que são construídos significados sobre os conteúdos do ensino, os alunos constroem representações sobre a própria situação didática, que pode ser percebida como estimulante e desafiadora ou, pelo contrário, como intratável e tediosa, desprovida de interesse ou inatingível para suas possibilidades. Naturalmente, também constroem representações sobre eles mesmos, nas quais podem aparecer como pessoas competentes, interlocutores interessantes para seus professores e colegas, capacitados para resolver os problemas colocados ou, no pólo oposto, como pessoas pouco capazes, incompetentes ou com poucos recursos. Por sua vez, os "outros" presentes na situação de aprendizagem

podem ser percebidos em uma ampla gama de representações que oscila entre um pólo no qual colegas e professor podem ser vistos como pessoas que compartilham objetivos e ajudam na consecução da tarefa ou, no pólo oposto, como rivais e repressores.

Assim, podemos afirmar que, quando aprendemos, aprendemos os conteúdos e também aprendemos que podemos aprender; quando não aprendemos os conteúdos, podemos aprender algo: que não somos capazes de aprender (e podemos atribuir isso a diferentes causas, nem todas igualmente prejudiciais para a auto-estima). Tudo isso ocorre durante as interações estabelecidas na sala de aula, em torno de tarefas cotidianas, entre alunos e entre os alunos e o professor; e durante essas interações é que se constrói a motivação intrínseca, que não é uma característica do aluno, mas da situação do ensino/aprendizagem, e afeta a todos seus protagonistas. Tapia e Montero (1990) assinalam que a meta perseguida pelo sujeito intrinsecamente motivado é "a experiência do sentimento de competência e autodeterminação, sentimento experimentado na própria realização da tarefa e que não depende de recompensas externas" (o que seria próprio da motivação extrínseca). Isso quer dizer (pelo menos assim o interpretamos) que, quando alguém pretende aprender e aprende, a experiência vivida lhe oferece uma imagem positiva de si mesmo, e sua auto-estima é reforçada, o que, sem dúvida, constitui uma boa bagagem para continuar enfrentando os desafios que se apresentem. O autoconceito, influenciado pelo processo seguido e pelos resultados obtidos na situação de aprendizagem, por sua vez, influencia a forma de enfrentá-la e, em geral, como foi evidenciado por Rogers (1987) e Rogers e Kutnik (1992), a forma de comportar-se, de interagir, de estar no mundo.

O autoconceito (Fierro, 1990) inclui um amplo conjunto de representações (imagens, juízos, conceitos) que temos sobre nós mesmos, e que englobam aspectos corporais, psicológicos, sociais, morais e outros. Pode referir-se ao indivíduo, globalmente considerado, ou a alguma dimensão ou aspecto concreto. O autoconceito refere-se ao conhecimento de si mesmo e inclui juízos valorativos, chamado de auto-estima. Situando-nos no

contexto escolar, foi demonstrada a relação entre o autoconceito e o rendimento escolar, e não há muitas dúvidas sobre o fato de que crianças e adolescentes com um alto nível de auto-estima obtêm melhores resultados na escola. Mais discutível é o sentido dessa relação (a auto-estima é que influencia os resultados, ou estes é que são responsáveis por uma elevada auto-estima?), embora pareça sensato pensar que o que existe é uma influência mútua, uma relação circular ou em espiral. O autoconceito é aprendido ou forjado no decorrer das experiências da vida; as relações interpessoais, particularmente as vinculadas aos "outros significativos" (pais, irmãos, professores, colegas, amigos etc.), constituem os elos mediante os quais a pessoa tece a visão de si mesma. No decorrer das interações que vive, a criança elabora essa visão a partir da interiorização das atitudes e percepções que esses "outros" têm a seu respeito, de modo que as atitudes vividas na relação interpessoal vão criando um conjunto de atitudes pessoais em relação a ela mesma. Assim, acaba considerando-se simpática ou incômoda, esperta ou desajeitada, chata ou encantadora, porque é isso que os demais lhe transmitem, muitas vezes de forma totalmente inconsciente.

"Vamos ver quanto dá o problema da Inês, porque ela nunca erra."

"Pedro, tenho certeza de que hoje você também não fez a lição."

"Não faça esta parte, você não vai entender. Quando terminar o terceiro exercício, pode vir e vamos ver se você soube resolvê-lo."

"Olhe só! Eu não disse, vocês disseram tudo! Percebem tudo o que já sabem de proporções?"

Essas são algumas das verbalizações de um excelente professor de matemática, que permitem ver a sutileza com que muitas vezes "se infiltram" em nosso discurso apreciações sobre os demais. (Isabel Solé)³⁸

Os alunos com maiores dificuldades devem sempre ser tratados com respeito intelectual, e não ser superprotegidos – isso, geralmente, acentua a intolerância dos demais alunos com eles, uma vez que, ao superprotegê-los, o professor lhes dedica atenção diferenciada. Quando possível e adequado, vale a pena

³⁸ Extraído de "Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem", in *O construtivismo na sala de aula*, vários autores. Editora Ática.

propor, como desafio para a classe, ajudar uma determinada criança – ou várias, dependendo do caso – a aprender um tal conteúdo num certo prazo. É importante criar situações em que seja valorizado o conhecimento do aluno sobre outras coisas, e não só os conteúdos escolares clássicos, para que ele também reconheça suas competências e para que a turma reconheça, por sua vez, as diferentes competências que cada um tem. Assim se vai aprendendo que cada um sabe uma coisa, mas que todos têm capacidade para aprender o que ainda não sabem.

Esse tipo de procedimento contribui para a aprendizagem de outros conteúdos escolares da maior relevância: o respeito ao diferente, a solidariedade, a tolerância, o estabelecimento de relações pautadas pela ética e não pela discriminação e pela opressão dos considerados mais fracos. É pelo exercício cotidiano, em situações "modelares", que se ensinam e se aprendem conteúdos como esses: não é pelo discurso.

É fundamental que nós, como professoras, possamos refletir sobre qual a postura que temos perante os alunos, pois ela é uma referência poderosa para o grupo de como tratar as diferenças, como se relacionar com o outro e como se disponibilizar a aprender e a ensinar.

[...]

Vamos conversar um pouco sobre o que tem dado certo na opinião das colegas do grupo...³⁹

Rosana Dutoit

³⁹ Este é apenas um fragmento da carta, que foi escrita a professoras alfabetizadoras e que, na seqüência, comenta a função socializadora da escola e as práticas que as professoras haviam indicado como as que "têm dado certo": fazer perguntas sobre o que as crianças sabem; fazer sondagem; fazer o caderno de produção de texto; favorecer o acesso das crianças à biblioteca; trabalhar com a diversidade de textos; trabalhar com listas; propor que os alunos trabalhem em duplas ou grupos; constituir um coletivo de educadores na escola.

Avaliação

A concepção metodológica defendida neste *Guia* pressupõe a avaliação como parte integrante do processo de formação profissional em diferentes níveis. Na verdade, quando se acredita que a ação deve ser planejada a partir do contexto em que ela se insere, a avaliação é contínua. Isso significa, em um nível mais amplo, mais institucional, avaliar a realidade sobre a qual se pretende fazer incidir os programas de formação – para que eles possam se organizar a partir de um diagnóstico preciso, que forneça elementos para a definição de objetivos – e avaliar o impacto das ações propostas no sistema de ensino. Em um nível mais interno ao processo, significa avaliar o conhecimento prévio dos educadores para planejar/replanejar as atividades e intervenções propostas, a qualidade e a eficácia das propostas, os conhecimentos adquiridos por eles, sua atuação durante as atividades e seu percurso de aprendizagem.

Uma das práticas que vêm sendo incentivadas no Programa Parâmetros em Ação é a de avaliação do trabalho desenvolvido considerando as expectativas de aprendizagem explicitadas no início das atividades do grupo. Se as expectativas referenciam os educadores quanto às aprendizagens pretendidas com o trabalho proposto, a avaliação, tendo-as como parâmetros, contribui para que eles monitorem, de alguma forma, o seu próprio processo de formação.

O que os formadores relatam a seguir são situações de avaliação do trabalho desenvolvido e de identificação das aprendizagens conquistadas nos quatro dias do Encontro do Programa Parâmetros em Ação. Por último, há três instrumentos de avaliação escrita cujo objetivo é fazer com que os professores coloquem em uso os conhecimentos adquiridos (num curso de formação inicial) e não simplesmente "devolvam" os conceitos trabalhados por meio da reprodução de definições: são questões que "obrigam" os professores a mostrar de fato o quanto conseguem utilizar, em situações-problema, o que aprenderam no curso.

A avaliação é parte fundamental de todo trabalho de formação. Tem sido significativa a situação de avaliar cada atividade coletivamente, a partir das expectativas de aprendizagem, e depois pedir que os participantes do grupo escrevam no caderno uma auto-avaliação, anotando, inclusive, o que querem lembrar quando forem realizar o trabalho de formação junto aos professores. Eles se concentram bastante nesses momentos e ficam todos em silêncio, escrevendo. Geralmente perguntam se precisam ler para a turma. E eu digo que não, que estão escrevendo para eles mesmos.

Antonia Terra



Educadores avaliam o trabalho em pequenos grupos (Parâmetros em Ação, São Luís do Maranhão/MA, nov./1999)

Na avaliação do Encontro, solicitei que listássemos aquilo que eles haviam aprendido. Saiu então o seguinte:

- É preciso reservar tempo para planejar as atividades.
- É importante elaborar uma pauta da atividade que será coordenada por nós.
- É importante delimitar e coordenar o tempo de cada tarefa.
- O coordenador deve se preocupar em gerenciar o tempo de fala dos participantes, para que todos tenham oportunidade de falar.
- É preciso estudar para preparar as atividades.
- É preciso adaptar algumas atividades à realidade local.
- Considerar que toda atividade precisa ter início, meio e fim.
- É preciso confeccionar os materiais para as atividades.
- É importante que o coordenador de grupo elabore relatórios sobre o trabalho realizado – o que fez, pontos positivos, pontos negativos, avaliação, o que deve deixar, o que mudar, o que melhorar.
- Sempre apresentar as expectativas de aprendizagem para os participantes.
- Sempre avaliar a partir das expectativas de aprendizagem.

Antonia Terra

Sempre que no último dia de trabalho realizo a avaliação final, pergunto-me qual é o seu valor, até que ponto as pessoas são sinceras, por que tão poucos falam, e também por que de um modo geral as avaliações são sempre tão positivas. Nesse grupo fui surpreendida por um depoimento muito forte de um professor que durante todo o trabalho se pronunciou muito pouco. No momento da avaliação, levantou a mão, pois queria dar um depoimento, que de fato me emocionou... Começou dizendo que esse Encontro havia possibilitado que ele encontrasse o sentido de sua função e que na noite anterior ficou até as 2 horas da manhã estudando, porque nesses dias havia percebido o quanto estava desatualizado, e que precisava urgentemente dedicar um bom tempo de sua vida ao estudo. Disse também que a sua mulher ficou muito surpresa ao vê-lo lendo até de madrugada, pois jamais havia presenciado uma cena daquela. Tenho pensado muito, e ainda não cheguei a uma conclusão, mas se com esse trabalho conseguirmos aproximar de fato os formadores da leitura, convencê-los do valor que ela tem e desafiar-los a estudar, certamente estaremos dando um grande passo, talvez o mais importante.

Rosângela Veliago

No final de cada Sequência de Atividades, faço uma rodada de avaliação oral do trabalho. Os participantes do grupo devem falar brevemente sobre a questão que o incomodou mais, que achou mais significativa, ou importante para seu trabalho de formador. Essa avaliação me permite retomar alguns aspectos, muitas vezes entendidos de forma distorcida, e confirmar ou rever pontos relevantes da pauta ou da minha intervenção como formadora, que muitas vezes passam despercebidos.

Roberta Panico



Educadora avalia a atividade realizada de forma bem humorada (Parâmetros em Ação, Pólo de Maceió/AL, jan./2000)

Costumava fazer a avaliação das atividades de simulação após a apresentação de todos os grupos, utilizando a ficha de observação produzida pela formadora Regina Lico: "Pontos a Serem Observados".

Percebi que assim muitas coisas se perdiam ao realizar e resolvi então ampliar o tempo das simulações, utilizando essa preciosa ficha de observação, para que pudéssemos fazer a avaliação após a apresentação de cada grupo.

Considero o resultado desse procedimento muito positivo porque:

- Os grupos se posicionam com maior lembrança do ocorrido.
- Os que acabaram de participar da simulação aliviam a ansiedade de falar sobre como se sentiram e quais as dificuldades encontradas.
- Os grupos exercitam e aprimoram a capacidade de reflexão e crítica, a objetividade e a capacidade de síntese.
- Os grupos subsequentes se beneficiam das avaliações anteriores.
- A preocupação com as concepções e estratégias metodológicas passa a ocupar lugar de maior destaque.
- No final das apresentações, surgem reflexões do tipo: "Percebo que para

problematizar eu preciso saber muito mais do que eu sei"; "Para trabalhar com a ampliação das fontes de conhecimento, eu tenho de ler mais e ampliar minha cultura"; "Trabalhar com os conteúdos é moleza, difícil é usar adequadamente as estratégias de formação"; "Nunca pensei que poderíamos trabalhar tantas estratégias ao mesmo tempo!"; "Agora, com os Parâmetros em Ação, é que começo a entender como utilizar o Referencial Curricular de Educação Infantil".

Minha conclusão é que, ao fazermos as avaliações após cada simulação, estamos oferecendo um tempo maior para o amadurecimento e a apropriação das concepções e estratégias metodológicas, o que é favorecido pelos vários exercícios contínuos, em vez de um único exercício ao final de todos os grupos.

Riva Cusnir

Se não tivermos critérios para a avaliação dos educadores sobre o trabalho realizado, no final, vale tudo: "Você é simpática", "Adorei o trabalho", e coisas do tipo.

Para avaliar as atividades realizadas no Encontro do Parâmetros em Ação, tenho pedido para os participantes do grupo identificarem, entre as expectativas de aprendizagem previstas, quais eles acham que foram atingidas. Dessa forma, fica explícito para eles "o que agora eu sei que antes não sabia", como também, "o que eu não consegui responder, sendo então necessário pensar em por que isso aconteceu".

Temos que focar o olhar do grupo nos aspectos que consideramos importantes. A Regina Lico criou uma pauta de avaliação dos trabalhos que tenho utilizado, e tem apresentado bons resultados. Essa pauta segue mais ou menos os seguintes tópicos:

Papel do formador

- Aproveitou dúvidas e questões surgidas?
- Foi desafiador?
- Considerou os conhecimentos prévios do grupo?
- Provocou os participantes para que houvesse pluralidade de idéias?
- Ajudou a organizar os conhecimentos?
- Aprofundou teoricamente as discussões?

Registro

- Foi significativo?
- Serviu para sintetizar as idéias?
- Ajudou a organizar os conhecimentos do grupo?
- Foi usado pelo coordenador para fazer a relação teoria-prática?

Procedimentos metodológicos

- Foram desafiadores?
- Propiciaram interação e cooperação?
- Foram diversificados?
- Todos puderam dar opiniões?

Conteúdos tratados

- Atenderam à finalidade e às expectativas do módulo?

Uso dos PCN e dos Módulos do Parâmetros em Ação

- Foi feita relação entre ambos?"

Renata Violante



Educadores avaliam o trabalho realizado
(Parâmetros em Ação, São Bernardo do Campo/SP, Set/1999)

Instrumento de avaliação escrita

Proposta 1

Você foi convidado(a) a dar uma entrevista para uma revista que trata de temas educacionais. As perguntas dessa entrevista você deverá responder por escrito para que sejam publicadas. O título da matéria é: "Depoimentos de professores sobre a prática pedagógica".

1. Os professores têm perguntado como trabalhar numa proposta construtivista com a quantidade de conteúdos que têm para desenvolver até o final do ano. Geralmente se perdem diante de tantas matérias e não sabem como tratá-las sem ser pela transmissão de informações para os alunos. Qual contribuição você daria a eles? Para você, como os conteúdos podem ser desenvolvidos em sala de aula?
2. Outra questão com a qual os professores têm se deparado se refere às classes heterogêneas; dizem que com alunos de diferentes níveis de desenvolvimento é difícil trabalhar. Hoje sabemos que não é bem assim, que a diversidade em sala de aula, além de inevitável, é produtiva. Como você explicaria isso aos professores, e que sugestões daria a eles com relação a esse assunto?
3. Os pais, preocupados com a aprendizagem de seus filhos, têm questionado o papel da escola, que hoje tem pouco ajudado as crianças a aprenderem. Que informações você daria a eles sobre a importância e as vantagens de uma proposta pedagógica pautada na concepção construtivista de ensino e aprendizagem?

Proposta 2

Você acabou de entrar numa escola cuja proposta pedagógica se baseia nos princípios do ensino tradicional. No seu primeiro dia de trabalho, é chamado(a) para participar de uma reunião de professores. Nessa reunião, você percebe que as professoras estão muito preocupadas, pois as crianças não estão aprendendo. Dizem que porque as classes têm alunos com diferentes níveis de desenvolvimento fica muito difícil

ensinar, que os conteúdos são muitos e não sabem de que forma podem desenvolvê-los. Têm dúvidas de como e quando informar as crianças e até mesmo de envolvê-las com os temas das aulas, pois geralmente parecem desinteressadas.

Você ouve os questionamentos do grupo e, então, a coordenadora da escola pede para você contribuir com a discussão, sugerindo alternativas, uma vez que está estudando num curso superior de formação inicial.

Para que o grupo possa aproveitar melhor a sua colaboração, a coordenadora lhe pede que faça um texto, com as principais questões colocadas pelo grupo e as respostas que você daria a elas. A proposta é que esse texto seja lido e discutido na próxima reunião.

Proposta 3

Imagine que você está trabalhando com professoras da zona rural de São Paulo. Quinzenalmente, você visita a sala de uma delas e, após a aula, discute com a professora o trabalho realizado.

Hoje, pela primeira vez, você esteve na sala de aula da professora Paula. As carteiras da classe estavam em filas separadas. Nas paredes havia um abecedário, cartazes de vacina antigos, páginas de uma antiga cartilha, um mapa-múndi. Nas prateleiras, alguns livros didáticos antigos, alguns paradidáticos, alguns livros de história. Tudo muito bem arrumado e limpo.

Depois de meia hora, Paula pediu às crianças que lessem o texto "O sumiço do Zé Leo", que havia selecionado de uma cartilha. Cada aluno recebeu uma cópia mimeografada do texto. A tarefa proposta foi que cada aluno lesse o texto silenciosamente na carteira, para em seguida responder às questões que haviam copiado no caderno. Algumas crianças foram rápidas e terminaram antes da hora, outras não escreveram nada, ficaram só tentando ler o texto, e umas cinco crianças estavam muito preocupadas com o que faziam, se estava certo ou não.

Por volta das 10h, Paula recomendou que parassem o trabalho e formassem uma fila para receber a merenda. Ficaram brincando no pátio até as 10h30.

Voltaram para suas carteiras e Paula entregou a cada aluno um exercício em folha mimeografada, com contas de adição e subtração para resolverem. Cada aluno armava a conta e procurava resolvê-la. Quando tinham dúvidas, levantavam a mão ou se dirigiam até a professora, para pedir ajuda. Por volta de 11h10, Paula começou a chamar alguns alunos, um a um, para resolver as contas na lousa. As outras crianças permaneciam na carteira, um pouco dispersas, mas a classe estava tranqüila.

Quando terminou a correção das contas, Paula propôs que Kleiton fosse até o cantinho de leitura e escolhesse um livro, que leria para os colegas. Kleiton escolheu o livro "Lúcia, já vou indo". Foi para a frente da sala, e começou sua leitura. No início, as outras crianças, sentadas em suas carteiras, estavam interessadas; mas logo foram se dispersando, pois Kleiton lia devagar, e ainda não tinha muita fluência. Depois que ele leu umas cinco páginas, Paula chamou Kátia para continuar a leitura. Essa atividade durou até as 11h40. Terminada essa atividade, Paula propôs que jogassem o jogo de forca. Desenhou a forca, os espaços correspondentes à primeira palavra, e as crianças iam resolvendo oralmente, enquanto ela escrevia as letras que eles propunham. Brincaram até às 12h e, aos poucos, foram arrumando seu material e indo embora para casa.

1. Liste os aspectos que você priorizaria na discussão com a professora Paula.
2. O que você abordaria sobre cada um dos aspectos levantados?

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. (org.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Coleção CIDInE. Porto, Portugal: Porto, 1996.

BROUSSEAU, Guy. "Os diferentes papéis do professor". In Cecília Parra & Irma Saiz (org.). *Didática da matemática – Reflexões pedagógicas*. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

CEDAC - Centro de Estudos e Documentação para a Ação Comunitária. *Carta aos professores rurais de Ibiúna*. São Paulo: CEDAC, 1999.

CHARNAY, Roland. "Aprendendo com a resolução de problemas". In Cecília Parra & Irma Saiz (org.). *Didática da matemática – Reflexões pedagógicas*. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

CHAVES, Idália S. (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Coleção CIDInE. Porto, Portugal: Porto, 1997.

DUTOIT, Rosana A. *A formação do educador de creche na dinâmica de elaboração do projeto educacional*. São Paulo: FEUSP, 1995 (dissertação).

LERNER, Délia. *El conocimiento didáctico como eje del proceso de capacitación*. Buenos Aires, Argentina: mimeo, 1996.

----. *Capacitação em serviço e mudança da proposta didática vigente*. Texto apresentado no projeto "Renovação de práticas pedagógicas na formação de leitores e escritores". Bogotá, Colômbia, outubro de 1993.

----. *El lugar del conocimiento didáctico en la formación del maestro*.

Texto apresentado no Primeiro Seminário Internacional "Quem é o professor do terceiro milênio?". Bahia, agosto de 1995.

LITWIN, Edith (org.). *Tecnologia educacional – política, histórias e propostas*. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. Vol. 1, 2 e 3. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1980.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília/DF, 1998.

_____. *Parâmetros em Ação – Alfabetização*. Brasília/DF, 1999.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução (5ª a 8ª série)*. Brasília/DF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1ª a 4ª série)*. Brasília/DF, 1997.

NÓVOA, Antonio. "Concepções e práticas de formação contínua de professores". In *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro, Portugal. Universidade de Aveiro, 1991.

_____. (org.). *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto, 1992.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. *Pedagogia Diferenciada – das intenções à ação*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. *Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

_____. *La qualité d'une formation professionnelle se joue d'abord dans sa conception*. Marseille, França: mimeo, 1997.

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.

SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Espanha: Paidós, 1992.

_____. *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SOLÉ, Isabel. "Disponibilidade para aprender e sentido da aprendizagem". In *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever*. São Paulo: Ática, 1994.

TORRES, Rosa Maria. *Formación docente: Clave de la reforma educativa*. Texto apresentado no Seminário "Nuevas formas de aprender y de enseñar: Demandas a la formación inicial del docente". CIDE/UNESCO-OREALC/UNICEF. Santiago, Chile: mimeo, 1985.

_____. *Profesionalización o Exclusión: Los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros*. Textos apresentados na Conferência Internacional de Educação, organizada pela Confederação de Educadores da América (CEA). México, México: mimeo, 1997.

ZABALA, ANTONI. *A prática educativa – como ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.