



BREVES REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sandro Luiz Silva

Universidade Federal de São Paulo

Resumo:

Neste artigo objetiva-se apresentar algumas reflexões sobre a necessidade de se repensar a função da Universidade em relação à educação continuada de professores, a partir do registro de observação de aulas de Língua Portuguesa, feito por alunos estagiários. Para isso, trazemos um breve diálogo com autores e legislação que tratam dessa modalidade de educação, como, por exemplo, Pacheco e Flores (1999), Alves (2000) e Porto (2000). O texto está dividido em duas grandes seções: na primeira discute-se o aparato teórico e, na segunda, analisa-se a fala dos estagiários em relação à atuação do professor da escola básica. Concluímos que, em tempos de tantas transformações, faz-se necessária a atuação da Universidade em ações que favoreçam a Educação Continuada.

Palavras-chave: Universidade, Escola, Educação Continuada.

BRIEF REFLECTIONS ON THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS OF PORTUGUESE

Abstract:

This paper presents some reflections on the need to rethink the role of the University in relation to continuing teacher education, based on the record of observation of Portuguese Language classes, made by students. For this, we bring a brief dialogue with authors and legislation dealing with this type of education, for example, Pacheco and Flores (1999), Alves (2000) and Porto (2000). The text is divided into two major sections: the first evidence discusses the theoretical apparatus and in the second, we analyze the speech of trainees regarding the role of teachers in the school. We conclude that, in times of so many changes, it is necessary to the performance of the University in actions that favor Continuing Education.

Keywords: University, School, Continuing Education.

1. Considerações preliminares

Este artigo é resultado de algumas reflexões que surgiram a partir do contato com escolas públicas do município de Guarulhos, na grande São Paulo, as quais possuem parceria com uma Universidade, mais especificamente com a Licenciatura do Curso de Letras. No desenvolvimento de nossas atividades docentes, dentre elas a de supervisão de estágio, deparamo-nos com diversas situações e relatos de professores das escolas e dos próprios alunos estagiários, relatos esses que fortaleceram nossa crença de que a Universidade pública precisa, cada vez mais, estreitar suas relações com a escola básica, a fim de que se tenha uma Educação de qualidade, assim como para que a sala de aula seja considerada um espaço de aprendizagem significativa para todos os sujeitos nela envolvidos – professores e alunos.

A escola constitui-se em uma instituição social perpassada pela dialética estabelecida entre o sistema e mundo, caracterizando uma organização composta de vários mundos. Pode-se dizer que ela corresponde a uma representação da sociedade em suas variadas facetas. Essa instituição precisa tornar seus alunos inteiros, desafiados pela busca e construção de conhecimento. Ela deve favorecer a vida social, a interação entre seus sujeitos. Como afirmam Gentili e Alencar (2001, p. 42)

A escola deve contribuir para tornar visível o que o olhar normalizador oculta. Deve ajudar a interrogação, a questionar e compreender os fatores que historicamente contribuíram na produção da barbárie que supõe negar os mais elementares direitos humanos e sociais às grandes maiorias. É na escola democrática que se constrói a pedagogia da esperança.

É preciso fazer da escola um espaço da reflexão para uma ação, que busque, também, o exercício da cidadania. É o lugar necessário

para as práticas vivas e vitais para a socialização, levando o sujeito a repensar e (re)organizar(-se) (n)o mundo.

Num momento em que se abre espaço para a globalização e para os diversos conhecimentos, ocorrem mudanças sociais e a Universidade precisa tematizar a sua função formativa, seja inicial, seja continuada. Não é admissível que ela não busque possíveis respostas para os desafios que perpassam a sociedade contemporânea ou que pelo menos se disponha a entender as relações que permeiam o dia a dia escolar, sobretudo no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, e, consequentemente, da sociedade e suas nuances.

Como aponta Rios (2001, p. 55), “tratar o fenômeno do ensino como uma totalidade concreta, buscar suas determinações, pensá-lo em conexão com outras práticas sociais, é o que se procura fazer, do ponto de vista de uma concepção crítica do trabalho da didática”. Faz-se necessário que o professor tenha um olhar compreensivo sobre a realidade com que trabalha.

Propomos, assim, refletir sobre a importância da Universidade no processo de formação continuada de professores, mais especificamente daqueles que atuam na área de Língua Portuguesa. Para atingir esse objetivo, dividimos este artigo em duas grandes seções: na primeira, procuramos dialogar com alguns estudiosos e com a própria legislação que trata do processo de formação continuada. Apoiamo-nos, sobretudo, nos estudos de Rios (2001), Perrenoud (2000), Pacheco e Flores (1999), Alves (2000) e Porto (2000), além dos documentos oficiais que tratam da formação continuada de professores. Na segunda parte, registramos, a partir dos relatórios de estágio dos alunos do curso de Letras, nossas considerações sobre a fala dos estagiários, evidenciando a necessidade de uma formação continuada

para os docentes da rede pública de ensino. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, seguidas das referências.

Devido à complexidade do assunto, não temos a intenção de esgotar o tema, tampouco propor soluções definitivas. Pelo contrário: buscamos contribuir com reflexões que possam auxiliar a parceria Universidade-Escola, para que tenhamos de fato uma Educação comprometida com os anseios sociais de todos os sujeitos nela envolvidos.

2. Repensando a formação continuada do professor de língua portuguesa

Quando pensamos na palavra “formação”, pensamos em transformação, mudança; ela está associada à ideia de preparação para o desempenho de uma atividade específica, num determinado contexto. Para Pacheco e Flores (1999), a concepção de ‘formação’ no domínio discursivo educacional está ligada à exploração do conhecimento, numa perspectiva de amplitude e profundidade.

Em termos educacionais, encontramos, por exemplo, a formação inicial e a continuada que não podem ser vistas dicotomicamente, uma vez que se constituem em um processo marcado por “dois movimentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais, cuja característica marcante é a sua continuidade orgânica” (PACHECO e FLORES, 1999, p. 127).

E, dentro desse novo contexto em que se configura a sociedade, a Educação continuada ganha maior destaque, visto que se exige cada vez mais um professor melhor qualificado. Esse fato se deve não só pelas exigências do cotidiano, como também pela crença de que é por meio da Educação que podem ocorrer mudanças na sociedade.

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 277-300. Dezembro, 2014.

A formação continuada é condição importante para a (re)leitura das experiências e das aprendizagens; constitui-se em uma forma de (re)pensar a realidade. É (ou deveria ser) um *continuum*, sempre.

Como afirma Alves (2000, p. 18),

A formação continuada do professor pode constituir estratégia privilegiada para conduzir a mudanças que levem a uma transformação social, porém é necessário que haja novas propostas que interfiram na dimensão conservadora das práticas escolares.

É, dentro desse cenário, que se torna relevante considerar o compromisso com a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem; é preciso inovar, a fim de que seja implantada uma nova visão na escola, opondo-se à visão tecnicista, positivista, mecânica de ensino. É preciso levar os sujeitos envolvidos nesta Instituição social a vislumbrar um ensino inovador, que se ancore na relação professor/aluno/conhecimento. Para isso, são necessárias mudanças de estilo didático e, conseqüentemente, reposicionamento por parte de todos aqueles envolvidos no processo educacional. Acreditamos que a Educação Continuada pode contribuir (e muito) para essa transformação por que a Escola pede cada vez mais.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9394/96), em seus artigos 67 e 87, assegura a formação continuada aos professores:

Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

(...)

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

(...)

Art. 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

(...)

3º. – Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

(...)

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância;
(...)

Como se pode observar, a formação continuada constitui-se em uma garantia para o fortalecimento do conhecimento e aperfeiçoamento dos docentes. Evidentemente, como aborda Candau (1999, p. 64),

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítico sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

Por meio de reflexões, de aperfeiçoamento, da construção de novos conhecimentos, o professor precisa saber agir na urgência e decidir na incerteza, como afirma Perrenoud (2000), considerando as instabilidades do mundo. A ele cabe o papel fundamental no processo de formação da identidade e da autonomia intelectual dos alunos. E, para que isso ocorra efetivamente, o docente precisa estar constantemente em formação. Nas palavras de Porto,

A formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendida a primeira, fundamentalmente, como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar, e a segunda, como processo de pensar – fazer dos agentes educativos e em particular dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola. (PORTO, 2000, p. 15).

A atuação de políticas educacionais direcionadas ao suprimento de carências formativas encontra-se como obrigação prevista também nos Referenciais para Formação de Professores:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. (BRASIL, 1999, p. 70).

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 277-300. Dezembro, 2014.

O conhecimento do professor não pode ser considerado sempre pronto, acabado, terminado. A realidade muda e isso requer novas posturas diante do mundo. A prática docente é algo contínuo e permanente, precisando sempre estar ligada à realidade em que o sujeito está inserido. O professor precisa estar em sintonia com o tempo, tendo condições para responder às exigências e aos desafios do presente, resgatando um passado e vislumbrando um futuro.

Não se pode negar que, com a publicação dos PCN (1998), por exemplo, houve necessidade de uma educação continuada mais significativa e atuante, pois era necessário que os professores revisitassem alguns conceitos até então não explicitados na formação inicial. A formação continuada concretiza-se como uma tendência enriquecedora, tanto em termos conceituais quanto em termos da prática docente.

As reflexões sobre a formação de professores – inicial e continuada – devem incorporar os processos de aprendizagem contínuos, em um contexto de mudanças, de novos desafios e de oportunidades para a Educação e seus sujeitos.

Ressalte-se que essa formação pode ser uma ajuda àqueles que desejam modificar e rever a relação estabelecida em sua prática docente. Ela leva o professor a refletir sobre o mundo, a ter uma atuação mais expressiva, diagnosticando e compreendendo os processos didático-pedagógicos, melhorando a qualidade de ensino que possa oferecer a seus educandos.

Faz-se necessário revisitar a formação continuada de professores, a fim de compreender as especificidades organizacionais dos contextos em que ela trará impactos. Para Pacheco e Flores (1999, p. 126),

Promover o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais diversas vertentes e dimensões, constitui o propósito global subjacente à expressão ‘formação contínua’, o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a formação continuada remete-nos a duas concepções: a de aquisição de saberes relacionados à prática docente e a de desenvolvimento de atividades que levem a uma nova compreensão do saber-fazer didático e do contexto educativo.

Tendo em vista todas as mudanças por que passa(ou) a sociedade, há de se pensar que a Universidade precisa iniciar uma nova página em sua história, aproximando-se da escola básica, principalmente os cursos de formação de professores, para adequar-se às demandas de novo tempo; ela precisa vivenciar a realidade que caracteriza a educação básica, suas características, suas adversidades, seus sucessos e seus fracassos; ela precisa buscar e oferecer condições de ter multidiversidade. Para Assman (apud Desaulemers, 2000, p. 39), “cada ser, principalmente o vivo, para existir, para viver, tem que se flexibilizar, adaptar-se, reestruturar-se, interagir, criar e evoluir. Tem que se fazer um ser aprendente. Caso contrário, morre”. E a Universidade, como um ser vivo, precisa vivenciar um pouco da realidade social, projetando ações significativas, que possam trazer mudanças nos sujeitos que nela vivem socialmente.

É preciso considerar que a Universidade não pode se caracterizar como um ser em que ocorrem meras repetições do que já fora dito por outrem; pelo contrário, é o lugar em que se deve dar voz aos sujeitos, a fim de que eles construam não só o próprio discurso, como também reflexões críticas sobre a sociedade, embasadas em critérios científicos.

A Universidade, como realidade histórico-sociocultural, precisa levar os sujeitos a diferentes visões de mundo, uma vez que

A consciência da pluralidade cultural e o confronto constante do pensamento com os variados universos que se renovam ao longo da história podem ajudar o futuro professor a superar preconceitos, a acreditar na capacidade de aprender do aluno e a considerar com mais seriedade as condições de vida, crenças, esperanças, anseios, experiências e lutas das camadas subalternas. (MOREIRA, 2011, p. 43).

E isso precisa se estender aos professores que já estão atuando nas salas de aula. Daí a necessidade da educação continuada, que pode fortalecer as relações entre professor/aluno/conhecimento, levando-os a vislumbrar novas possibilidades de ler o mundo, associando teoria e prática.

A ideia de formação continuada está relacionada, por um lado, com o desenvolvimento humano e as aprendizagens ao longo da vida; por outro, relaciona-se ao estudo permanente e à troca de experiências das práticas docentes em diferentes espaços.

Pensar na educação continuada do professor de língua portuguesa seria uma possibilidade de romper as barreiras entre a realidade da universidade e aquela encontrada na escola básica, oportunizando um diálogo constante e enriquecedor para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A formação continuada favorece não só a prática docente, como também a ideia do professor ser um constante pesquisador. Constitui-se em um desafio a ser superado pelo docente, uma vez que ele se sente “provocado” a buscar respostas para as inquietações que acontecem em seu dia a dia e ao contato com novas experiências educacionais.

A sociedade exige que o professor de língua portuguesa, por exemplo, tenha determinadas habilidades e competências, sobretudo aquelas voltadas para a leitura e produção textual, tornando-se crítico,

criativo, produtor de inovações e ideias, instaurador de práticas qualitativas face ao seu objeto de ensino: a língua(gem).

É preciso considerar que as exigências sociais levaram a uma nova concepção de formação profissional; não basta, assim, dotar o docente de habilidades e competências instrumentais, preparando-o para o “saber-fazer”. Novas reflexões sobre a formação e a prática docente se fazem necessárias. Além de dominar os conteúdos específicos de língua portuguesa, ele precisa delinear uma nova racionalidade formativa, tornando-se um profissional capaz de responder às diversas situações em sua atuação profissional.

Acreditamos que uma formação continuada para o professor de língua materna possa leva-lo a assumir cada vez mais uma postura autônoma, crítica e reflexiva, como a realidade tem exigido. A formação continuada, a nosso ver, constitui-se em um espaço ideal para refletir sobre as práticas pedagógicas e para desconstruir saberes cristalizados, levando o professor à (re)construção de outros saberes condizentes com as reais necessidades e expectativas do processo de ensino-aprendizagem em que está inserido.

Ressalta-se ainda o fato de que, muitas vezes, a formação inicial não tratou com devido aprofundamento as abordagens teórico-metodológicas, as quais não condizem com as propostas que se apresentam na contemporaneidade em relação ao ensino de língua portuguesa, como, por exemplo, as concepções de língua(gem), de texto, de discurso, de gênero, como tem se preocupado alguns documentos oficiais e livros didáticos.

O professor precisa mobilizar não só conhecimento teórico, mas também o empírico, isto é, sua ação não pode se limitar à mera transmissão de conhecimento técnico. Ele precisa valer-se de modo

adequado da transposição didática, articulando significativamente teoria e prática

3. Educação continuada, a voz dos sujeitos e a necessidade de resignificação

3.1. O nosso contexto

Como afirmamos anteriormente, o Estágio Supervisionado Curricular do curso de Letras da Universidade em que atuamos acontece nas escolas parceiras. São cinco escolas da rede pública, que ficam em bairros da periferia do município de Guarulhos. Como aponta o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Licenciatura¹,

Quanto aos espaços de ensino-aprendizagem que irão constituir o conjunto dos campos de estágio, a Licenciatura em Letras prevê forte investimento nas escolas regulares da rede pública estadual e/ou municipal preferencialmente localizadas em Guarulhos (SP) que ofereçam Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio, seja para o segmento de EJA ou para o currículo regular. (PPC, 2009, p. 36)

As escolas parceiras são classificadas como prioritárias na avaliação do Governo do Estado de São Paulo, ou seja, o aproveitamento dos alunos nas disciplinas, sobretudo em língua portuguesa, fica abaixo da média geral. Nas cinco instituições, encontramos alunos de classe social baixa, que, muitas vezes, são os primeiros integrantes da família a frequentar a escola.

Os professores de língua portuguesa são concursados e já estão nas escolas há mais de três anos. A direção de cada uma delas empenha-se ao máximo para manter a ordem, a disciplina, a segurança e a

¹Optamos por omitir o nome da Universidade para preservar a identidade das escolas e de seus sujeitos.

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 277-300. Dezembro, 2014.

qualidade do ensino, mas, como dizem os dirigentes, “nem sempre conseguimos”.

Nas salas de aula há em média 35 alunos, os quais nem sempre veem importância no processo de ensino-aprendizagem; não acreditam que a escola possa lhes trazer algum benefício. Muito desse discurso é reflexo da própria família, que, infelizmente, não lhes serve de exemplo para valorizar a Educação. E, diante desse quadro, encontramos a maioria dos professores desmotivada em ensinar, em transformar, em acreditar que “esses meninos” são capazes de construir conhecimentos, ir além da situação em que se encontram.

Os alunos estagiários do curso de Letras fizeram uma observação da escola – tanto dos aspectos físicos quanto dos aspectos humanos, levando em consideração, por exemplo, as relações interpessoais, o ambiente em que acontece o processo de ensino-aprendizagem. É a partir dos relatórios desses universitários que apresentamos nossa reflexão, evidenciando a necessidade de uma educação continuada, que leve os docentes a vislumbrar novos caminhos, novas estratégias, diferentes possibilidades de ler o mundo em que estão inseridos – eles e seus alunos.

Selecionamos para esta análise, 05 relatórios, que foram escolhidos aleatoriamente, mas que enfatizam nossa tese – a necessidade de (re)pensar na educação continuada dos professores, a fim de que esses recuperem, inclusive, a auto-estima. Estaremos, a partir dos relatos, refletindo sobre o olhar que esses futuros professores apresentam em relação aos docentes que atuam, sobretudo, no Ensino Fundamental II nas escolas parceiras da Universidade.

Para preservar a identidade dos sujeitos – tantos estagiários quanto professores – e por uma questão ética, não fazemos qualquer referência ao nome das escolas, tampouco de características próprias do

professor. Quando isso acontece nos relatórios, tomamos o cuidado em retirar a passagem.

3.2. Educação continuada... ressignificando nesse contexto

Nossa proposta, agora, é apresentar alguns trechos dos relatórios escolhidos como *corpus* deste artigo, refletindo o “olhar” que os estágios têm para a prática docente. Pretendemos evidenciar como a formação inicial e a continuada constituem-se em uma forma de tornar o ensino mais eficaz na escola básica.

Vejamos o relato do S3 que indica:

S3: (...) ela é professora de Língua Portuguesa e dá aulas na escola há 5 anos. Em sua aula, ela tratou do tema ‘verbos transitivos diretos e indiretos’, passou apenas exercícios, pois na outra aula já havia explicado a matéria, ela desenhou na lousa uma história em quadrinho e depois colocou algumas perguntas referentes à compreensão da ‘história’ e sobre gramática. (...). Os alunos deveriam responder “quem?”, “onde?”, “quando?” passa a história e identificar os verbos transitivos².

Pela fala desse sujeito, percebe-se que a professora ainda está presa ao ensino da língua numa concepção estruturalista, pouco significativa para os alunos, longe da proposta de ter o texto como objeto de ensino, como propõe, por exemplo, os PCN (1998, p. 23):

(...) não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto

Pelo relato do estagiário, percebe-se que os exercícios constituem um “copia e cola”, sem qualquer preocupação de reflexão

²Os trechos dos relatórios estão transcritos tais como se apresentam por seus autores, sem qualquer correção na redação.

e/ou discussão de um tema a partir do gênero proposto para valorizar a leitura de um texto, contrariando a proposta do documento oficial. De acordo com a lógica adotada pela professora, essa detém o conhecimento e se o aluno prestar atenção no exercício proposto por ela, ele aprende. Não se percebe a interação entre esses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Ela poderia aproveitar-se das características da multimodalidade, por exemplo, para proporcionar aos alunos uma reflexão sobre o uso da linguagem verbal e não-verbal face aos possíveis efeitos de sentidos da história em quadrinhos, hipergênero que mobiliza uma série de recursos de linguagem.

Acreditamos em um ensino de língua(gem) marcado por olhares multidisciplinares. Nesse sentido, a professora poderia ter oferecido aos alunos a oportunidade de “olhar” para a história em quadrinho refletindo sobre a dimensão estética do gênero, favorecendo, inclusive, uma discussão que abordasse questões relativas à criatividade, à sensibilidade do enunciador. Ainda poderia ter contemplado a dimensão política e ética, levando os alunos a pensarem sobre a construção coletiva da sociedade, por exemplo.

S2 nos apresenta o seguinte comentário:

S2:(...). Percebe-se que o ensino da Literatura está marcado pelo contexto histórico, exemplos de obras e autores, poucas leituras de fato. (...). A professora entrou em três turmas diferentes. Nessas turmas ela iniciaria a Literatura de Cordel, no que se refere a origem e estrutura, sempre da mesma forma, usando as mesmas frases, mesmas palavras. Acredito que as aulas foram pouco produtivas; a professora levou assunto e passou na lousa para que os alunos copiassem no caderno, só depois, então, explicaria.

O modo como regras de interação ocorrem na sala de aula influenciam na progressão entre os sujeitos. Um curso de formação continuada em língua portuguesa, por exemplo, pode proporcionar reflexões sobre a intenção das práticas pedagógicas, gerando ações que

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 277-300. Dezembro, 2014.

levem o professor fazer da docência uma prática situada, contextualizada, atendendo aos interesses de cada turma, contribuindo com a formação dos alunos de forma significativa, como propõem, por exemplo, os PCN (1998). A fala de S2 evidencia que o professor, infelizmente, faz de sua prática um exercício tecnicista, sem considerar o contexto em que ele está inserido, tampouco a realidade de seus alunos. Os alunos atuam mais como copistas do que sujeitos ativos de um processo educacional.

A nosso ver, a estratégia utilizada pela professora evidencia a tese deste artigo: a necessidade de uma educação continuada para docentes, a fim de que tenham a possibilidade de pensar novas formas de interagir em sala de aula, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e de melhor qualidade. Ao trabalhar a literatura, não é possível ater-se apenas a questões históricas; é preciso trazer o texto como um objeto de reflexão, de informação e formação do aluno.

Ao pensarmos no trabalho do texto literário, como exemplifica S2, é preciso considerar que o texto constitui-se em uma unidade semântica expressa em linguagem(ns), revestindo-se de relevância singular. É objeto de leitura, local da prática de interação entre autor e leitor na busca da construção de sentido, como bem exemplifica a literatura de cordel.

As novas tecnologias não fazem parte do contexto dessas escolas de forma a contribuir positivamente na construção do conhecimento pelos alunos:

S1: As aulas costumam ser somente na sala de aula e não há o uso das novas tecnologias. A professora usa o livro didático, mas sem levantar qualquer questão. É muito preocupada com a análise sintática. Passa mais de 20 frases para os alunos, sem qualquer contexto. Há uma dispersão total da sala. (...) A escola oferece um laboratório de informática que não é usado.

O único espaço utilizado pela professora é apenas a sala de aula. Dentro do contexto em que estamos inseridos, as inovações não de ser vistas com qualidade e valorizadas no processo de ensino-aprendizagem. Os docentes precisam (re)significar a aplicação desses recursos na escola, estabelecendo elos com a realidade dos alunos. Acreditamos que curso de educação continuada oferecido, por exemplo, pela universidade, possa capacitar e contribuir com os professores, não somente em relação a conteúdos, como também com estratégias e metodologias que levem o professor a vislumbrar novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Colocar em prática inovações supõe um processo complexo, que pode ser superado quando processos formativos relacionam-se à realidade educativa dos sujeitos envolvidos na situação educacional.

Se um dos fundamentos do ato de educar é ajudar o outro a encontrar uma lógica diante do mundo, não podemos ignorar a presença das novas tecnologias nesse processo. O professor precisa almejar um diálogo com os recursos tecnológicos, que fazem parte do cotidiano do aluno. Eles abrem possibilidades não só para atrair a atenção do estudante, como também promover uma integração entre escola e realidade, tornando a aprendizagem mais significativa. Muitas vezes, o professor se vê longe desse ambiente virtual e seus recursos, porque não recebeu formação para isso. Acreditamos que a formação continuada possa contribuir para superar a lacuna que existe.

Ratificamos a ideia de que a educação continuada favorece que o professor de língua portuguesa tenha a oportunidade de se deparar com conteúdos e estratégias que podem não ter sido vistos em sua formação inicial. Ela coloca o professor em um processo constante de reflexão e avaliação sobre as concepções de sua prática de ensino.

Dentre os cinco relatos, percebemos, também, que há professores que procuram explorar os diferentes gêneros textuais não trabalhando sobre o gênero, mas com o gênero, promovendo momentos de produção discursiva para os alunos, como aponta S4:

S4: (...) O trabalho final proposto pela professora consiste em escolher um gênero textual (poesia, conto, música, receita etc) e elaborar um cartaz conforme o interesse do grupo e, por fim, realizar uma produção própria com base no gênero escolhido. Desta forma, se o grupo escolhesse poesia, deveria criar uma poesia, e assim sucessivamente. A partir dessa atividade, a professora foi retomando a função social que os gêneros textuais têm no processo de comunicação.

A professora leva os alunos a se perceberem como agentes e sujeitos da prática em sala de aula, num processo que contempla a (re)construção de conhecimento. Assim, o processo viabiliza uma perspectiva de aprendizagem que contemple a relação entre teoria e prática, permitindo ao aluno uma investigação de busca de possíveis respostas acerca do conteúdo proposto na atividade, sensibilizando-o para os diferentes fenômenos que ocorrem na sociedade e que podem ser manifestados, na sala de aula, quando ele (o aluno) assume um posicionamento e age por meio da língua(gem). É nessa concepção de ensino que acreditamos.

As estratégias de ensino-aprendizagem precisam ser repensadas, modificadas e adaptadas para atender à realidade dos alunos. Facilitar o acesso à informação por meio da pesquisa pode favorecer a autonomia do aluno, levando-o a se considerar um sujeito ativo no processo, além de construtor de conhecimento. O trabalho em grupo proposto pela professora favorece o diálogo, a discussão, exigindo de cada um posicionamento crítico.

Ao se falar de professor reflexivo, pressupõe-se a existência de uma escola reflexiva. Para que isso ocorra, é importante que ocorram cursos de formação continuada, possibilitando ao professor

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 277-300. Dezembro, 2014.

oportunidade de se deparar com novas estratégias de se conceber o conhecimento. Como afirma Freire (2002),

Na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. (FREIRE, 2002, p. 44).

Ensinar implica o engajamento do sujeito na construção social do conhecimento, na formação de identidades sociais. Aprender implica conscientizar-se do papel social que cada um exerce socialmente. O professor precisa ter formação diferenciada, já que ele se envolve em um processo de ensino-aprendizagem que precisa ser crítico e de constante reflexão sobre sua ação para que se atinja o objetivo da Educação: transformar o sujeito. O professor, em sua docência, precisa familiarizar-se com as práticas de fazer pesquisa, buscando sua autonomia intelectual. O relato abaixo exemplifica essas considerações:

S5: O caderno do aluno fornecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi o principal material utilizado pela docente regente da sala, além de atividades impressas de jornais, revistas ou de fontes da internet. Não há livro didático proposto para essa turma na disciplina de Língua Portuguesa, mas nota-se uma grande preocupação por parte da professora em incentivar a leitura entre os alunos, uma vez que se propõe, semanalmente, em levar os alunos para escolherem um livro na biblioteca da escola. Eles têm de ler e relatar as impressões para a turma.

Os professores precisam estar em sintonia com as mídias que circulam nos diversos suportes, para que possam levar os alunos a dialogar com a realidade, por meio de diferentes gêneros, promovendo a criação de situações de aprendizagem ricas, complexas, que dialogam com a realidade. Pelo relato de S5, a docente preocupa-se em consolidar-se com os novos paradigmas educacionais, em que a escola

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 277-300. Dezembro, 2014.

deixa de ser apenas a transmissora de informação e se transforma em um lugar de análises críticas, produção de conhecimento, de escolhas daquilo que é significativo para os sujeitos envolvidos no processo.

Dentro desse contexto, acreditamos que há muito o que se fazer para que tenhamos uma educação de qualidade na escola básica. Existem professores que atuam de forma engajada, que poderiam compartilhar suas experiências com os colegas, na tentativa de motivá-los, de recuperar a auto-estima dos docentes. E a universidade pode ser um espaço para que isso ocorra, oferecendo cursos de educação continuada.

Considerações finais

Investir em programas de formação inicial e continuada tem sido uma das prioridades educacionais, a fim de oferecer conteúdos e estratégias pedagógicas aos professores. No entanto, normalmente nos cursos que visam a essa formação iniciam formações mais gerais, sem observar o contexto em que os professores atuam. São considerados apenas os saberes técnicos transformados em saberes práticos. Como apontam Herneck e Mizukami (2010),

Esses cursos, geralmente, partem de um pressuposto de necessidades de aprendizagens comuns a todos os docentes e a todos os contextos. Uma das críticas que se faz a eles refere-se ao fato de serem propostas externas às escolas, nem sempre correspondendo às suas especificidades, contextos e necessidades imediatas. (HERNECK e MIZUKAMI, 2010, p. 316).

A maneira como os professores recebem essas formações não fazem parte dos campos de atuação desses profissionais. É importante que os docentes tenham consciência para fazer as transposições didáticas adequadas, a fim de atender às necessidades de seus alunos. É preciso que os docentes saibam o que aplicar e como aplicar os conhecimentos recebidos e construídos durante suas formações. Eles

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 277-300. Dezembro, 2014.

precisam saber lidar com as adversidades de seus alunos, para atender aos objetivos propostos no processo de ensino-aprendizagem.

A Universidade é uma realidade histórico-sociocultural, que se constitui em um espaço de encontro de diferentes culturas, diversas ideologias. É uma instituição de construção de conhecimentos, de formação de sujeitos que estejam aptos a atuar dialogicamente, socializando conhecimentos. Ela precisa ser pluralista, a fim de atender a seus propósitos.

É preciso haver uma articulação entre a Universidade e a Escola básica, sobretudo quando se trata de cursos de formação de professores, buscando, em parcerias, uma educação de qualidade, a formação de professores críticos, levando-os a construir o conhecimento de forma espiral, aberta, na qual a tensão é constante entre disciplinas e atividades, na construção do tecido das múltiplas relações, entre individualidades e coletivos e pelos vários trajetos realizados do particular ao geral.

Como observamos no relato dos estagiários, por um lado, há professores que, infelizmente, ainda se prendem a um ensino meramente tecnicista, sem fazer com que seus alunos percebam a função social da escola. Por outro, há professores engajados, que acreditam na educação como forma de transformação.

Não temos a ilusão de pensar que a educação continuada possa resolver os problemas por que passa a educação básica. No entanto, acreditamos que possa ser um momento para que ocorram reflexões com os docentes, levando-os a pensar em prática pedagógica situada.

Assim, ao longo deste artigo, procuramos (in)diretamente evidenciar que a escola é um espaço de socialização, em que o diálogo de construção de conhecimento, de identidades se faz presente, trazendo algumas implicações: ela precisa se tornar uma organização

democrática e participativa, aberta à comunidade e dotada de um sentido para seus sujeitos. Mudar a instituição implica mudanças de suas relações com o mundo e a formação continuada poderá ter efeitos na escola enquanto centro de comunidade educativa.

A participação em cursos de formação continuada pode favorecer o desenvolvimento profissional do docente, proporcionando melhoria nas condições de trabalho, adquirindo mais autonomia no desenvolvimento de atividades na escola, abrindo novas perspectivas pessoais e profissionais.

Finalizamos nosso texto retomando um pensamento de Perrenoud (2000), que considera que as dimensões da formação inicial são retomadas e desenvolvidas na continuada. A formação continuada, segundo o autor, é saber administrar o conhecimento, fazendo com que o professor transite entre o facilitador e o problematizador no processo de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas:

ALENCAR, C. e GENTILI, P. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALVES, M. L. **Educação continuada comprometida com a transformação social**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação – Ensino Fundamental. Brasília: 1998.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal 9394** de 20/12/1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CANDAU, V. M. F. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DESAULNIERS, J. B. R. (org.). **Fenômeno: uma teia complexa de relações**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

FERREIRA, N. S. C. (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

HERNECK, H. R. e MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada In MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, A. M. M. R. (orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010, p. 316-337.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate in ALVES, N. (org.). **Formação de professores – pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 39-55.

PACHECO, J. A. e FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Editora do Porto, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 277-300. Dezembro, 2014.

PORTO, Y. S. **Formação continuada:** a prática pedagógica recorrente in MARIN, A. J. (org). Educação continuada. Campinas: Papirus, 2000.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS, Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2009.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar** – por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.