

A formação docente para o ensino da produção de texto na escola básica: uma transgressão necessária

Teacher education in the teaching of text production at elementary school: a necessary transgression

Andréa Ramos de Oliveira¹
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
andreamos_os@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7998-4660>

Ana Luzia Videira Parisotto²
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
ana-luzia.parisotto@unesp.br
<https://orcid.org/0000-0001-9786-745X>

Resumo: Este artigo, elaborado a partir de pesquisa-ação crítico colaborativa, de natureza aplicada e abordagem qualitativa, enfocou processos formativos continuados sobre o ensino da produção textual, envolvendo docentes, gestores de escola e de sistema. Visa à análise de modelo formativo implementado em rede municipal do interior paulista pela exposição das bases teóricas que o sustentaram e apresentação de desdobramentos de encontros formativos. Utiliza dados do questionário aplicado e de filmagens realizadas, analisados pela triangulação de dados. No campo da formação docente, tomaram-se estudos de Eraut (1987), Ferry (1987), Zeichner (1993), Demailly (1997), Pacheco e Flores (1999), Day (2001), Oliveira-Formosinho (2009), Cardoso et. al. (2012), Diniz-Pereira (2014), Shulman (2014), Carnin (2015), Guimarães (2016), Ferreira e Santos (2016). Os resultados, neste recorte,

¹ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Presidente Prudente/SP. Atualmente é Supervisora de Ensino na Secretaria Municipal de Educação de Birigui/SP.

² Doutorado e Mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis/SP. Pós-Doutorado pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara/SP. É docente e pesquisadora em RDIDP na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Presidente Prudente/SP. Atua no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação

levam à identificação da utilização do livro didático e de propostas disponíveis na Internet para trabalhar a produção de textos, revelando a necessidade de desenvolvimento do olhar crítico dos professores sobre as fontes consultadas. As estratégias formativas utilizadas permitiram o reconhecimento pelos participantes da proximidade entre seus planejamentos e a estrutura dos livros didáticos. Constatou-se que a autoria no planejamento docente pode ressignificar o fazer pedagógico.

Palavras-chave: Formação Docente; Ensino de Língua Materna; Livro Didático.

Abstract: This article is based on a collaborative-critical action- research of an applied qualitative nature focusing on continued teacher education connected to the teaching of textual production. Its participants comprised teachers and school and system administrators. It aimed at assessing the teacher education model implemented by a city in the State of São Paulo by assessing its theoretical basis and appraising the outcomes of its instructional meetings. Data was collected by means of questionnaires answered by the participants and video footage recorded at the meetings. The collected data was categorized and analyzed based on the work of several researchers, such as Eraut (1987), Ferry (1987), Zeichner (1993), Demailly (1997), Pacheco and Flores (1999), Day (2001), Oliveira-Formosinho (2009), Cardoso et. al. (2012), Diniz-Pereira (2014), Shulman (2014), Carnin (2015), Guimarães (2016), and Ferreira and Santos (2016). As most participants resorted to textbooks and recommendations available on the Internet, it was necessary to promote their critical thinking about these sources. The instructional strategies employed enabled the participants to recognize the closeness between their class plans and the structures of the textbooks they consulted to plan their classes. The results suggest that promoting teacher's authorship in class planning can assist in re-signifying the work they do.

Keywords: Teacher Education; Teaching of Mother Tongue; Textbook.

Introdução

A temática da formação docente é marcada historicamente no Brasil a partir do século XIX, o que não traduz que o fenômeno da formação tenha se instaurado somente nesse período (Saviani, 2009). A partir do momento em que um professor adentrou uma sala de aula, ali se inaugurou a sua necessidade formativa contínua; o que se presencia hodiernamente é a assunção dessa necessidade como elemento da profissionalidade docente.

Consideradas as transformações pelas quais o ensino tem passado, há que se discutir a formação dos professores numa perspectiva diferenciada e que conjugue estudos de diversas áreas do conhecimento, numa tentativa de instaurar modelos formativos que possam garantir o envolvimento dos professores como participantes desse processo e não como meros receptores de conhecimentos pertencentes a outrem. É preciso sonhar processos formativos que se contraponham à desvalorização da atividade docente e que, ao mesmo tempo, abordem a urgente necessidade de mudar as práticas de ensino (hooks, 2013).

A mudança, por sua vez, relaciona-se à tomada de decisão, à escolha e à intervenção na realidade, entendendo que se trata de um processo difícil, mas possível, necessário até (Freire, 2011).

Se entendida a complexidade da atividade de escrita, não se pode conceber que seu ensino se dê no campo da simplicidade ou da facilidade, visto que integra o agir docente em relação à leitura, à produção propriamente dita e à análise linguística tal como proposta por Geraldi (1984). O dilema dos professores reside justamente num fazer pedagógico que agregue o que, desde sua formação como aluno na escola básica, se apresentou segmentado. A fragmentação do ensino é histórica e cultural, podendo ser apontada como um dos motivos que justifica o fracasso da aprendizagem de muitas crianças: a escola descaracteriza como os conhecimentos são exigidos no mundo.

No campo dos estudos da linguagem, particularmente da produção textual, essa segmentação dos conhecimentos dificulta o seu ensino e o texto acaba por continuar sendo entendido como “produto” a ser submetido à avaliação do professor, o único interlocutor do aluno, descaracterizando o processo que motiva sua produção: quem produz um texto o faz porque almeja interagir com seu interlocutor.

Costa Val et al. (2009, p. 52), sobre a avaliação do texto escolar, refletem que

[...] a visão tradicional, tende a ressaltar apenas a correção de aspectos linguísticos pertinentes à variedade linguística de prestígio – a chamada “língua padrão”, como se a dimensão formal do texto existisse solta, desgarrada dos elementos discursivos e contextuais que a geraram. Tende a levar em conta questões relativas ao vocabulário, à ortografia, à pontuação e à paragrafação, à concordância, à estruturação sintática dos períodos, esquecendo-se de que esses aspectos estão no texto em função do conteúdo que o aluno quer expressar e da maneira como ele entendeu os objetivos que a sua escrita deve cumprir na situação comunicativa em que se insere.

Concluem, ainda, que

Definir que conhecimentos e habilidades devem ser privilegiados no ensino da escrita não é uma tarefa fácil. Essa tarefa se torna ainda mais difícil quando não se dispõe de fundamentação teórica adequada, que permita identificar os conhecimentos envolvidos no processo de escrita. Muitas vezes o professor tem boas intuições sobre o seu trabalho e sobre a escrita, mas não tem clareza teórica e metodológica sobre como explicitá-las ao aluno e nem de como transformá-las em um planejamento sistemático (Costa Val et al., 2009, p. 138).

A mudança de concepção docente sobre o ensino da produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e por extensão a mudança de práticas, pode ser facilitada e/ou proporcionada por processos formativos continuados que reúnam estudos do campo da Educação e da área da Linguística Aplicada, em virtude de a formação inicial dos professores que atuam nesse segmento – a maioria pedagogos – nem sempre atentar para questões concernentes ao ensino da produção textual, o que justifica a reprodução de práticas a que foram expostos em sua formação básica e que se mostram insuficientes para o projeto formativo de pessoa que se pretende aos estudantes hoje. Se há a defesa de um ensino que integre saberes, há a refutação a um modelo que continua dividindo as aulas de língua portuguesa em estudos de “gramática”, de “redação” e de “literatura”, como se a produção de textos, a leitura e a análise da língua se dessem separadamente nas situações efetivas de uso.

Na abordagem do ensino da língua escrita e da formação de professores, avulta-se a necessidade desafiadora de “[...] superar a imensa defasagem existente entre o que dizem os estudos e as pesquisas a respeito da escola e a escola viva, concreta, real” (Kramer, 2001, p. 61). É, pois, importante entender como os professores ensinam, conhecer os materiais que utilizam, as concepções que defendem e as que efetivamente põem em prática para que se possa promover reflexões sobre as mudanças que precisam acontecer, principalmente ao se ponderar que a escola tem se revelado incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade (Nóvoa, 2019).

Por mais que o discurso docente venha sendo modificado ao longo dos últimos trinta anos, seja pelos estudos acadêmicos que lhe são disponibilizados, seja pelas orientações legais que adentram o espaço escolar, o fazer pedagógico acaba por contradizer a teoria e os progressos constatados nas discussões e pesquisas acadêmicas não são facilmente convertidos em práticas. Isso justifica o apego por um modelo de ensino que se teve, desconsiderando as lacunas que foram sendo deixadas nos alunos submetidos a esse paradigma de ensino. O modelo escolar vigente tem tamanha força, mesmo frente às constatações de seu fracasso, que não se consegue imaginar outras forma de educar (Nóvoa, 2019). No ensino de língua materna, especificamente quanto à produção textual, as mudanças parecem demorar ainda mais e cria-se um entendimento social falacioso de que o “bom ensino” está atrelado ao uso de cartilhas, de apostilas, de técnicas, e ao desenvolvimento de propostas que desconsideram a circulação social dos textos e reforçam a escrita escolar para fins de correção pelo professor.

Para Carnin (2016, p. 51), “[...] é necessário encarar o ensino da escrita como um processo que deve ser paulatinamente desenvolvido no âmbito de um projeto de ensino que pode, dentre outras características, dialogar mais explicitamente com práticas de interação social em que a escrita assume papel nodal”. Nesse sentido, a formação continuada de professores pode contribuir para “[...] pensar seriamente sobre a pedagogia em sua relação com a prática da liberdade” (Hooks, 2013, p. 16). Nesse sentido, é fundamental considerar que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2011, p. 39).

É nesse contexto de se pensar o ensino da produção de textos e a formação de professores que este artigo se insere, estando vinculado a trabalho de tese defendida em Programa de Pós-graduação em Educação, que, por meio de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, na área de Formação de Professores, autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 10768919.4.0000.5402 – e desenvolvida de 2018 a 2022, buscou investigar como os processos de formação continuada de professores podem contribuir para a melhoria do processo de ensino da produção textual, adotando-se preceitos da Linguística Aplicada, em que se objetivou refletir sobre o envolvimento dos professores e de gestores de uma rede municipal do interior de São Paulo em uma proposta de formação continuada sobre produção, correção, refacção e avaliação de textos, consideradas as necessidades do contexto pesquisado. Teve como participantes professores que lecionavam em turmas de quinto ano do Ensino Fundamental, gestores de escola e gestores de sistema. A pesquisa desenvolvida utilizou os seguintes procedimentos de geração de dados: questionário, documentos, filmagens (de encontros formativos, de reuniões grupais para planejamentos, de aulas) e relatos/registros reflexivos. Os dados foram produzidos em diferentes momentos e foram gerados por meio da utilização de diversos instrumentos/estratégias, o que impôs a necessidade da triangulação de dados para a análise.

O texto ora apresentado, por meio de um recorte bastante pontual de um dos momentos vivenciados pelos participantes da pesquisa, visa a analisar o modelo formativo implementado por meio do curso de extensão universitária em nível de aprofundamento desenvolvido na rede municipal selecionada, expondo-se as bases teóricas que sustentaram sua proposição, a organização dos módulos e os desdobramentos de um dos encontros em que se pretendeu desenvolver um olhar crítico dos professores sobre o livro didático (LD) e seu uso em sala de aula. Utiliza, nas análises apresentadas, dados que se avultaram do questionário aplicado e das filmagens de encontros formativos. Trata-se, pois, de uma reflexão específica pertencente a um trabalho maior que considerou muitos outros aspectos em seu desenvolvimento.

As discussões aqui apresentadas corroboram com os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior”.

O desenvolvimento profissional docente pela vivência da formação continuada

O trabalho docente, antes de ser um fazer, é um pensar. O agir tem início no planejar a ação propriamente dita, o que impede que se resuma a atividade dos professores ao quantitativo de horas em que está na sala de aula. O planejamento antecede a aula, que ecoa em outros momentos, em outros planejamentos. A docência, assim, é um labor intelectual que precisa ser constantemente alimentado; estar na escola deve, obrigatoriamente, remeter a aprendizados, a desenvolvimento – aos gestores professores e funcionários como profissionais; às crianças e aos adolescentes como estudantes; todos como pessoas, como partícipes de uma sociedade.

Se queremos que, de facto, todos os alunos aprendam da forma que sugerem os novos padrões e que a complexa sociedade de hoje exige, teremos de proporcionar um ensino que ultrapasse a transmissão de informações, a realização de testes e a atribuição de notas. Teremos de encontrar formas de ensinar que vão ao encontro das diversas perspectivas dos alunos face à aprendizagem, formas essas que se devem estruturar de modo a tirar proveito dos pontos de partida singulares de cada aluno, servindo de base a esforços conducentes a desempenhos mais proficientes. Também precisamos de entender aquilo que as escolas devem fazer para se organizarem no sentido de apoiar esse tipo de ensino e de aprendizagem... as escolas do século XXI têm de passar de um padrão selectivo – ‘caracterizado pela variação mínima das condições escolares de aprendizagem’ em que ‘apenas estão disponíveis uma pequena variedade de opções instrutivas e um número limitado de formas de ter êxito na aprendizagem’ – para um padrão adaptativo, em que ‘o ambiente educacional possa proporcionar uma ampla variedade de oportunidades para o sucesso escolar’ (Darling-Hammond, 1996, p. 7, apud Day, 2001, p. 115-116).

Sob a perspectiva da necessária mudança, defende-se a formação permanente no campo da docência como condição ao exercício profissional. Todavia, entende-se que, na seara da formação docente, está posto o desafio de romper com propostas conservadoras e simplistas “[...] baseadas no modelo da racionalidade técnica e continuar sonhando com a possibilidade de iniciativas que se inspirem nos modelos da racionalidade crítica visando a transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social” (Diniz-Pereira, 2014, p. 41).

Entende-se que “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (Nóvoa, 2019, p.6). Reforça-se, dessa feita, a importância da interação entre professores (profissão), escola (redes) e universidade (ensino superior) para a efetivação da mudança no contexto formativo (Nóvoa, 2019).

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente.

Fazer essa afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (Nóvoa, 2019, p. 7).

Não se pode tomar como verdade que uma proposta de formação, inicial ou continuada, abarcará a totalidade de saberes que um profissional deve ter para o seu exercício profissional, mas é fundamental que esses processos formativos instiguem a compreensão da base de conhecimentos indispensáveis para a sua atuação docente.

Dado o reconhecimento da importância de processos formativos continuados, no ano 2019, foi proposto à rede municipal pesquisada um curso de extensão universitária em nível de aprofundamento com carga horária de 180 (cento e oitenta) horas, na modalidade presencial, aprovado pelo Sistema da Pró-Reitoria de Extensão (SISPROEX) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), a professores que lecionavam em turmas de quinto ano do Ensino Fundamental e gestores de escola e de rede vinculados à Secretaria Municipal pesquisada.

A participação se deu por adesão voluntária, após envio, via *e-mail*, de Carta-convite para as unidades escolares do município pesquisado que atendiam o ensino fundamental até o quinto ano – 14 (quatorze) das 16 (dezesesseis) instituições da rede municipal. Cada escola retornou à secretaria de educação uma lista nominal de adesão em resposta à Carta-convite para participação do curso, em que constavam os dados dos profissionais que responderam positivamente ao convite e a assinatura de cada um, selando o compromisso assumido. Na primeira relação de participantes elaborada a partir das listas enviadas pelas escolas, contou-se com a adesão de 41 (quarenta e um) gestores e 50 (cinquenta) professores, totalizando 91 (noventa e um) participantes. Foram certificados 34 (trinta e quatro) gestores e 33 (trinta e três) professores, somando 67 (sessenta e sete) concluintes – 74% dos inscritos –; consideraram-se desistentes 7 (sete) gestores e 17 (dezesete) professores, resultando em 24 (vinte e quatro) desistências – 26% das adesões.

Sobre o perfil dos professores participantes, esclarece-se que:

- 10% correspondiam àqueles que vivenciavam os anos iniciais da carreira, período correspondente às fases de entrada e estabilização (Huberman, 2013). Isso reflete que um número significativo de docentes buscou motivações outras que não o sentimento de despreparo que o ingresso na profissão pode causar àqueles recém-formados;

- a maioria dos professores participantes tinham idade entre 30 e 49 anos, permitindo inferir que se tratava de um grupo que tinha conhecimento das dificuldades e/ou dos desafios do trabalho no exercício cotidiano da profissão, reafirmando a docência como opção profissional, sem que houvesse a intenção de abandoná-la;

- 67% dos docentes eram professores efetivos da rede municipal, cujo ingresso no serviço público se deu por concurso de provas e títulos, e um terço – 33% dos docentes – correspondia a professores admitidos em caráter temporário (ACT), que, no caso da rede municipal pesquisada, só acontece por meio de processo seletivo, envolvendo a aplicação de provas, de responsabilidade de empresa contratada, válido por um ano, prorrogável por igual período;

- um terço dos cursistas já atuava na rede municipal há mais de 10 (dez) anos, denotando que conheciam a defesa do sistema pelo trabalho com sequências didáticas. Isso revela, ainda, que, nesse contexto, o curso poderia contribuir para o aprimoramento e aprofundamento de conhecimentos desses docentes, e os conteúdos abordados não soariam como descoberta;

- em relação à situação de acúmulo, 55% dos docentes declararam não exercer função em outra escola/rede, ainda que estejam submetidos a contrato em regime de tempo parcial; 45% acumulavam funções trabalhando em outra escola/rede;

- todos os participantes possuíam formação em nível superior – Licenciatura em Pedagogia –, por ser pré-requisito para o ingresso na rede pública municipal pesquisada, sendo que um terço dos professores concluíram o curso de Pedagogia entre os anos de 2011 a 2018; a maioria – 45% – se formou no período de 2001 a 2010; 7% concluíram o curso de Pedagogia entre 1995 e 1997; 17% não indicaram o ano de conclusão da formação inicial docente. Mais da metade dos professores frequentou instituição privada de ensino na modalidade presencial;

- a maioria possuía segunda graduação (Letras, História, Geografia e Artes).

Considerados os paradigmas de formação docente diferenciados por Diniz-Pereira (2014) – a saber: modelo da racionalidade técnica, modelo da racionalidade prática e modelo da racionalidade crítica –, a ação proposta no município pesquisado buscou se guiar pelo modelo da racionalidade crítica. Por esse paradigma, a educação é historicamente localizada e entendida como atividade social, intrinsecamente política e problemática, tem visão crítica de formação, os conhecimentos são oriundos de reflexões da prática e constituem-se fundamento para a resignificação dos relacionamentos do conhecimento na escola. O modelo adotado admite que o professor é figura crítica na atividade de pesquisa, criando oportunidades para aprender a partir de sua experiência e planejar sua própria aprendizagem, o que exige a assunção de uma postura dialética e questionadora frente ao mundo. Os modelos de formação a partir dessa visão se reconhecem sócio-reconstrucionistas, emancipatórios, transgressivos, ecológicos críticos.

Shulman (2014) sugere categorias de conhecimentos necessários à docência e estabelece que tais conhecimentos, de diferentes naturezas, sejam trabalhados nos processos formativos: 1. conhecimento do conteúdo; 2. conhecimento pedagógico geral; 3. conhecimento do currículo; 4. conhecimento pedagógico do conteúdo; 5. conhecimento dos alunos e de suas características; 6. conhecimento de contextos educacionais; 7. conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. Nesse sentido, evidencia-se a complexidade da profissão docente e da seriedade e

importância da sua formação continuada, que não pode se revestir de neutralidade e nem deve se assegurar em bases transmissivas. O professor não pode ter suas experiências e seus saberes esvaziados nos processos formativos continuados, ao mesmo tempo que deve desenvolver o entendimento de que esses momentos não abarcarão a totalidade de conhecimentos necessários ao seu exercício profissional.

Oliveira-Formosinho (2009), com base nos estudos de Pepper (1942) e de Hargreaves e Fullan (1992), destaca três perspectivas de desenvolvimento do professor – desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de conhecimentos e competências; desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo (*self-understanding*); desenvolvimento do professor como mudança ecológica. Na ação desenvolvida, defendeu-se a perspectiva do desenvolvimento do professor como mudança ecológica, segundo a qual os professores precisam ser honrados e apoiados, sob a crença de que aprendem em comunidades de aprendizagem.

Segundo Lima (2002, p. 7),

[...] nunca se defendeu a colaboração profissional tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem.

A formação continuada não pode ignorar a experiência profissional dos professores, o contexto de trabalho no qual estão inseridos, as culturas laborais que integram e a disposição desses profissionais a formar uma comunidade de aprendizagem, em que a análise partilhada das práticas seja uma realidade e, assim, seja possível pensar e produzir conhecimentos sobre e para a educação.

Day (2001, p. 286), sobre o desafio de parcerias entre universidades e escolas, discorre que a colaboração “[...] envolve uma tomada de decisões conjunta e requer tempo, uma negociação cuidadosa, confiança e uma comunicação eficaz – ambas as partes são encaradas como aprendentes num empreendimento que procura melhorar o diálogo profissional”. Assim, crê-se que a educação superior e a educação básica precisam enxergar-se uma a outra e, mais, precisam refletir-se uma no fazer da outra.

A proposta formativa desenvolvida adotou, com base em Cardoso, Lerner, Nogueira e Perez (2012), as seguintes premissas para a formação docente: 1. ensinar é tarefa de profissionais; 2. o trabalho com formação de professores implica perspectiva sistêmica; 3. a formação deve ocorrer no contexto de trabalho e ter referência com o cotidiano; 4. a atuação no campo da educação exige resultados de aprendizagem dos alunos.

Orientou-se pela perspectiva de colaboração social segundo Pacheco e Flores (1999), esforçando-se para integrar interesses institucionais e individuais, articular saber teórico e saber advindo da prática, fazer com que os professores ocupassem papel de principais responsáveis por seu processo formativo, estabelecer a colaboração de instituições superiores na organização e escolha metodológica da formação na escola, considerado principal *locus* de formação – ideia também defendida por Ferreira e Santos (2016), a partir de Costa (2004) e Bastos (2014), acrescentando que esses processos, numa perspectiva interativo-reflexiva, devam ser comprometidos com o desenvolvimento de uma formação voltada à reflexão constante sobre a prática docente, priorizando a resolução de problemas em processo colaborativo que incida na troca de saberes entre os docentes.

A ideia da formação orientada pela resolução de problemas da escola identificados e analisados pelos próprios professores também é apresentada por Eraut (1987), objetivando que os professores adquiram competências para a resolução de problemas relativos à prática docente e seu contexto de atuação profissional.

De acordo com os estudos de Ferry (1987), a proposta de formação continuada desenvolvida buscou representar o modelo centrado na situação, que parte do princípio de que a formação deve proporcionar a reflexão e análise da prática, adotando como principal estratégia formativa a ideia de que o professor é um investigador da própria prática.

A ação formativa praticada visou a representar a defesa de Zeichner (1993) pela valorização da colaboração entre universidade e profissionais da escola para que se desenvolvesse uma investigação sobre a prática docente. Tais parcerias podem traduzir a concepção de formação que as redes adotam: quando os sistemas buscam formações que ultrapassam o modelo de “aulas aos professores” e deseja o fortalecimento de saberes dos profissionais por meio do apoio que a universidade pode trazer, há que se considerar uma tentativa de aprimoramento para além da política de certificação em larga escala. Nesse caso, “É imprescindível que a parceria seja real, focada nos problemas que emanam do contexto em que se atua, e não unilateral, produzida a partir de teorias ou necessidades exógenas ao sistema” (Cardoso et. al., 2012, p. 16).

Na perspectiva defendida por Demailly (1997), julgou-se coerente a defesa do modelo interativo-reflexivo, segundo o qual a formação acontece entre os pares e por aprendizagem mútua entre os participantes, objetivando a resolução de problemas comuns ao cotidiano de trabalho. Suas principais características são a reflexão, a construção e a troca de saberes. Exige do formador uma atuação mediadora e tem o ambiente escolar com principal espaço para a sua realização. É o modelo que tem embasado propostas de formação continuada mais inovadoras, por integrar necessidades coletivas dos professores e do contexto em que atuam. Sustenta-se por processos colaborativos de troca de saberes e experiências, o que justifica a valorização desse modelo pelos docentes.

Discorrer sobre os modelos formativos torna-se ponto importante, uma vez que leva ao entendimento e à convicção de que não se pode mais creditar expectativas em programas ou cursos que propagam a ideia de que “[...] a discussão teórica é tarefa de uns e que a proposta de uma resposta prática aos problemas reais encargo de outros” (Gimeno-Sacristán; Pérez-Gómez, 1989, p. 7). Essa vertente polariza formadores e formandos e pode levar/tem levado a uma concepção enganosa de que quem produz conhecimento difere de quem o aplica, o que corresponde a pensar que aos professores bastam processos formativos que transmitam “receitas”, colocando-os no papel de meros cumpridores de tarefas ou executores de propostas pensadas por outrem.

Nessa vertente, Nóvoa (2019, p. 7) discorre que

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, *verdadeiramente*, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de

que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais.

Para escapar a essa oposição inútil e improdutiva, precisamos encontrar um terceiro termo, a *profissão*, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo. É neste entrelaçamento que ganha força uma *formação profissional*, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão.

A ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente.

Cabe destacar, ainda, que, se a aposta for em projetos de formação sem conceber a atorialidade docente, tem-se a certeza de que as dimensões pessoal e profissional dos professores pouco serão transformadas. Isso também leva a crer que os contextos profissionais não serão considerados e os resultados dessas propostas pouco impacto terão na melhoria da qualidade educacional. A inovação pode parecer necessitar de um alto investimento – seja humano, seja em termos de custos, seja no quesito tempo –, mas a perpetuação de modelos tradicionais tem se mostrado bem menos vantajosa aos sistemas, essencialmente por não promover os avanços que se esperam. Guimarães, Bicalho e Carnin (2016, p. 10) sustentam a tese de que “[...] o protagonismo atribuído a participantes de uma formação continuada é decisivo para o desenvolvimento profissional”.

A proposta desenvolvida no contexto pesquisado buscou conciliar o princípio da colaboração na formação continuada e a inovação em educação, quer no que se refere ao desenho da formação planejada e oferecida, quer ao trabalho idealizado e proposto na sala de aula. Nesse constructo, cingiram-se elementos de vários modelos e aspectos propostos por diferentes e diversos estudiosos para, por fim, ter se concretizado um modelo próprio.

Para Carnin (2015, p. 47, grifo do autor), “A reflexão, enquanto atividade de confronto, de pensar sobre si mesmo, sua prática e sua formação, é essencial ao processo de formação e de desenvolvimento docente. É parte da *profissão professor*”. Confrontar as suas concepções, as alheias, enxergar-se na prática que é negada em discurso, todo esse processo é fundamental.

Embora a proposta formativa tenha se limitado ao desenvolvimento em um semestre de 2019, e com base nos estudos de Carnin (2015) e de Guimarães (2016), tem-se a convicção de que as propostas de formação continuada devam primar pelo caráter cooperativo, gradual e pensado a longo prazo, com ações que não se esgotam num único curso, integrando o processo de desenvolvimento profissional docente e devendo considerar a reflexão, o debate sobre a ação para que ressignificações sejam construídas. Foi um projeto formativo ousado, todavia, possível pela parceria que se estabeleceu entre os professores e gestores participantes, a universidade estadual e o poder público municipal: uma conjunção de interesses que não se sobrepuseram uns aos outros, mas que foi pautada pelo diálogo e pela discussão respeitosa das verdades de cada um.

Um caminho e as possibilidades de por ele caminhar: a organização do curso

É cultural na história da educação brasileira a implantação de mudanças ou proposições idealizadas e impostas de uma forma que, popularmente, se expressa “de cima para baixo”, desconsiderando o

que pensam os professores e as necessidades de seus contextos. Muitas das iniciativas governamentais são planejadas em gabinetes que desconhecem ou desprezam o funcionamento da escola e os dilemas da profissão docente. Essa também é uma crítica antiga e comum entre os que atuam nas salas de aula e que são diretamente atingidos pelo pensado/determinado por órgãos centrais. Mesmo quando se tenta dar aspecto democrático a esses processos, em sua finalização, prevalece a voz de quem não adentra os muros escolares, ou de quem fantasia esse universo.

Quando as demandas centradas em certos componentes curriculares surgem, não basta uma “atualização de informações”, mas implica refletir os “comos” em que essas demandas se convertem. Diante desse contexto, o curso que foi pensado para a realidade pesquisada não se configurou um “curso para ensinar gêneros e as correções e avaliações possíveis”; trouxe a pretensão de se reservarem momentos em que os docentes e os gestores pensassem juntamente com a universidade um ensino de produção textual diferente daquele que “[...] privilegia o exercício da escrita, em detrimento da produção escrita para a interação” (Turkiewicz; Costa-Hübes, 2016, p. 162). Não se tratou de um curso para “dar respostas” ou “passar receitas”; foi uma reunião de pessoas que expuseram suas dúvidas e buscaram, colaborativamente, juntar suas verdades.

Para Nóvoa (2019, p. 7),

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a *metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

O curso de extensão desenvolveu-se predominantemente de modo presencial, no período de julho a dezembro de 2019, e definiu-se do tipo aperfeiçoamento, com carga horária de 180 (cento e oitenta) horas, selando a parceria entre a Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) do campus de Presidente Prudente da UNESP e a Prefeitura do município pesquisado, por meio de sua Secretaria de Educação.

Ao longo de sua execução, ocorreram encontros formativos, estudos desenvolvidos pelos participantes individual e/ou coletivamente na unidade escolar em horários de estudo, reuniões com grupos de trabalho para elaboração de sequências didáticas, aplicação das sequências planejadas, socialização das experiências, avaliação do curso e certificação dos cursistas. As situações propostas favoreceram o aprofundamento de conhecimentos acerca da proposição, produção, correção e avaliação de textos, visando à ampliação dos conhecimentos e experiências de profissionais da educação, considerados sujeitos produtores de conhecimento em contínuo processo formativo. Por meio da garantia de oportunidades de interação com os pares, intencionou-se promover transformações nas condições de trabalho dos professores, reforçando a crença de que a produção de conhecimento só tem sentido à medida que é revertida para a sociedade em forma de melhores condições de trabalho aos profissionais da educação básica.

O curso compôs-se de cinco módulos – Conhecimentos da e para a docência (15h); Sequência Didática (40h); Correção e avaliação de textos (35h); Elaboração e aplicação de SDs (70h); Análise

de SDs e avaliação (20h) –, planejados a partir das necessidades constatadas. Embora existisse uma programação definida, com leituras de estudo e pautas pensadas para o grupo de trabalho, houve momentos em que foi necessário fazer pontuais alterações e retomar conceitos que eram essenciais para que o desenrolar do curso não fosse prejudicado e os objetivos fossem atingidos. Essa flexibilidade se mostrou enriquecedora, além de essencial; se as vivências dos encontros não tivessem sido consideradas e refletidas, muito da qualidade do aprendizado experimentado teria se perdido.

Para o desenvolvimento dos módulos do curso, foram adotadas, basicamente, três dinâmicas distintas no que se refere aos agrupamentos dos participantes: o desenvolvimento de temáticas apontadas e/ou constatadas como necessidade do grupo foram trabalhadas com todos os participantes – as plenárias –; o estudo e a discussão de gêneros selecionados por grupos de trabalho e a elaboração de SDs se davam por meio de encontros com os grupos separadamente – as reuniões grupais –; de cada grupo de trabalho sobre um determinado gênero pelo grupo escolhido, um professor se voluntariou para que a SD fosse filmada em sua aplicação para que, depois, fosse apresentada aos demais participantes em plenária – a filmagem das aulas.

Para cada encontro, havia um material de estudo (livros, capítulos de livros, artigos), enviado antecipadamente (em geral de sete a quinze dias de antecedência) por *e-mail* aos participantes, selecionado previamente pelas mediadoras e pela coordenadora do curso, em virtude da temática específica a ser abordada. Essa coletânea era estudada pelos participantes de forma individual ou coletiva nas unidades escolares, dependendo da dinâmica adotada pelos gestores, ou, ainda, em estudos isolados realizados pelos cursistas fora do ambiente laboral. A retomada/aprofundamento dos textos indicados como embasamento teórico do curso ou das atividades vivenciadas ao longo dos encontros pelos gestores das escolas envolvidas em situações de estudo coletivo com todo grupo docente não foi uma imposição do curso, por isso essa prática não se deu extensivamente em todas as escolas participantes, mas o envolvimento de gestores se mostrou fundamental para reforçar a consciência desse grupo de que as ações formativas organizadas por órgãos externos só se efetivam na prática docente e na realidade escolar quando há a atribuição do valor às temáticas abordadas, às práticas discutidas e esse material é “convertido” em ações formativas no interior da escola por serem de interesse/de necessidade de outros professores, seja qual for o ano em que leciona.

Diante da explicitação do que o curso não pretendeu ser, é coerente, também, posicioná-lo segundo o entendimento que motivou sua proposição:

- os saberes dos professores são fundamentais para que as discussões sejam ampliadas, de modo que os profissionais modifiquem conscientemente suas práticas;
- os estudos acadêmicos contribuem para a ampliação do olhar docente para o já feito e o que ainda pode vir a ser;
- a escola é um ambiente formativo rico e precisa criar condições para uma formação voltada ao desenvolvimento da profissão;
- a formação docente proporciona aos professores o compartilhamento de saberes e fazeres, promove essa reflexão coletiva e traça, também conjuntamente, caminhos possíveis ao ensino da produção textual na escola;
- a formação docente representa uma conjunção de saberes e estabelece oportunidades de coexistência desses saberes, sem hierarquizá-los;

- o professor que se abre ao diálogo proposto entende que o ensino da língua deve superar os modelos impostos até então e avançar para as perspectivas apontadas pela corrente teórica do Interaçionismo Sociodiscursivo (ISD) para discutir produção de textos;

- a adoção de uma postura também dialógica no processo de intervenção docente sobre a produção de textos efetiva o desenvolvimento de alunos-produtores.

Nesse ponto, cabe a reflexão sobre como as propostas de formação continuada são levadas para o interior das escolas e apresentadas aos docentes: se como (mais) uma exigência de órgãos externos (Secretarias Municipais ou Estaduais, MEC, parcerias estabelecidas) ou como necessidade de aprendizado/de aprofundamento do grupo e oportunidade de fazê-lo “dentro da jornada docente” com o apoio desses órgãos. Essa apresentação revela também a forma como os gestores entendem esses momentos, e isso faz toda a diferença, além de explicar o sucesso ou o fracasso dos processos formativos nas instituições.

Mais do que saber olhar, saber avaliar: as fontes utilizadas pelos professores em seu planejamento

Tendo sido aplicado um questionário aos professores participantes da pesquisa para consideração das demandas formativas por eles apresentadas, por meio de uma das questões foi possível identificar que metade dos respondentes assumiram retirar propostas de produção de livros e/ou materiais didáticos adotados pela rede municipal e da Internet ou outras fontes para serem trabalhadas com os alunos em sala de aula, ou seja, nesses casos não se mostra a autoria docente na elaboração do planejamento. Diante dessa realidade, julgou-se importante, ao longo dos módulos, trabalhar com propostas e abordagens desses materiais, ajudando a desenvolver o olhar crítico dos professores acerca deles.

Rojo (2010, p. 458, grifo da autora), em estudos sobre o livro didático de Português (LDP) adotado em anos iniciais do Ensino Fundamental de redes públicas conclui que,

[...] pelo menos no que tange aos LDP, a escola ainda está longe de incorporar os letramentos requeridos na contemporaneidade e mais longe ainda de realizar os ideais anunciados por Oswald de Andrade no *Manifesto Pau Brasil*, de 1924, de fazê-lo *sem perder de vista o Museu Nacional* ou o *Pau Brasil*, isto é, integrando e colocando em diálogo, culturas locais e valorizadas.

Se há lacunas nos materiais e se nem sempre as fontes consultadas são confiáveis, como é o caso da Internet, passa-se a exigir ainda mais dos docentes o potencial crítico para avaliação das propostas e dos conteúdos apresentados nesses referenciais que são colocados à disposição, motivo pelo qual se considerou importante instigar essa análise nos momentos formativos.

Rojo (2001, p. 328) destaca que alguns pontos devem ser considerados em qualquer processo de formação de professores:

a) o professor abriu mão de uma de suas atribuições básicas – a de ser “dono da voz”, isto é, a de planejar seu ensino de acordo com as necessidades e possibilidades de seus alunos –, em

favor do que é feito pelos autores dos livros didáticos, assumindo, de bom grado, uma posição de animador de sala de aula, cujo planejador e executor é o discurso do livro didático;
b) as orientações oficiais que circulam na rede pública estadual (“propostas da CENP”³) corroboram e colaboram com este infeliz papel assumido;
c) as práticas cristalizadas na tradição de sala de aula acabam se sobrepondo a toda formação recente que se possa ministrar e “parasitam” novas práticas.

O planejamento, assim, não pode ignorar as necessidades dos alunos e nem sempre um livro didático ou um material extraído de páginas da Internet será suficiente para o que precisa ser desenvolvido. Sobre as orientações oficiais – sejam elas da esfera federal, estadual ou municipal –, por sua vez, deve-se discernir a coerência para o contexto em que se atua e que, muitas vezes, se exigem retomadas ou avanços que podem não estar prescritos em um documento. Sobre as práticas, enfim, considera-se o “como ensinar” sempre uma discussão imprescindível.

Ainda que, em alguns momentos se tenha proposta a análise dos materiais externos (livros, propostas da Internet), houve muitas ocasiões em que os professores se debruçaram sobre o próprio planejamento para estudar o quanto se diferenciavam ou se aproximavam do que criticavam nos materiais de que dispunham para consulta. O olhar sobre o já pronto e sobre o que elaboravam era igualmente analítico. Também puderam aprofundar leituras e discutir com os pares documentos oficiais que norteiam o trabalho nas escolas, a saber a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, e o Currículo Paulista (2019), posicionando-se diante de tais documentos, seja na esfera das concepções reveladas, seja no que concerne à descrição das habilidades apresentadas.

Para a discussão sobre o ensino da produção de textos por meio de sequências didáticas, foram tomados os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e a adaptação desse modelo proposta por Swiderski e Costa-Hübes (2009).

Numa das dinâmicas formativas, foi proposta a formação de grupos de até cinco integrantes para análise dos planejamentos semanais das professoras comparativamente ao livro didático adotado na rede, apresentando-se questionamentos para reflexão sobre os seguintes aspectos: 1. Há situação comunicativa definida previamente que justifique o trabalho com o gênero selecionado?; 2. Essa situação comunicativa foi apresentada aos alunos logo no início da SD?; 3. Compare a estrutura das SDs com um capítulo do livro didático utilizado na rede. Em que aspectos as SDs se diferenciam de um capítulo do livro que possa tratar ou que trate do mesmo gênero?; 4. O livro didático traz no início do capítulo a apresentação de uma situação comunicativa para o trabalho com os gêneros selecionados?; 5. As SDs analisadas se aproximam mais da estrutura do livro didático ou dos esquemas dos estudiosos apresentados?

Durante a socialização das discussões em plenária, uma das participantes conclui:

P1: *A gente pensa que está diferente, mas acaba sendo igualzinho ao livro didático.*

³ A referência feita remete muito particularmente ao contexto estadual paulista, cujo órgão (CENP) tem, desde 1980, adotado a política da produção de materiais de orientação curricular aos professores. No contexto atual, há situações que se assemelham e podem ser aproximadas comparativamente, como a adoção de sistemas apostilados e até mesmo o livro didático para a educação infantil, na tentativa de determinar as ações docentes.

O reconhecimento da proximidade do planejamento ao livro didático permitiu, ainda, uma discussão acerca das dificuldades sentidas na elaboração de sequências didáticas, principalmente com relação à proposição de situações de escrita que circulem e cumpram sua função socialmente.

Escrever como prática social impõe condições que vençam o ativismo escolar característico de propostas artificiais, descontextualizadas, destituídas de propósitos comunicativos, supondo, sobretudo, atividades de escrita em que o estudante tenha o que dizer, tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer, tenha para quem dizer o que se tem a dizer, o locutor se constitua sujeito que diz o que diz para quem diz, escolha estratégias para realizar todas as tarefas envolvidas no ato de dizer (Geraldi, 1991).

Há muito se defende que o livro didático não seja visto como verdade absoluta, mas que seja utilizado como material de apoio. Para Azevedo (2004, p. 6), a adoção do livro didático como único instrumento pedagógico utilizado nas aulas oferece o risco de que o professor o compreenda “[...] como um manual de instrução do qual não se pode discordar, muito menos tecer certas críticas em relação ao conteúdo”.

Outro aspecto preocupante considerado por Tagliani (2011, p. 138) é que “[...] não há um uso efetivo desse material em sala de aula, no sentido de haver intervenções, por parte do professor, nas práticas de linguagem organizadas via LD”.

Quando se pensou em fazer o professor refletir sobre as propostas extraídas/copiadas da Internet, alguns aspectos foram priorizados na análise: 1. o sítio de onde havia sido retirada a proposta; 2. o autor/veiculador da proposta/planejamento; 3. as concepções que embasavam o material disponibilizado; 4. as potencialidades e as fragilidades identificadas na proposta/planejamento.

Por meio da análise de comandos e de textos de crianças elaborados a partir delas, retirados também da Internet, foi possível que o grupo pensasse sobre as questões de adequação à proposta, a necessidade da definição de critérios para corrigir e avaliar um texto, o quanto, muitas vezes, propostas ruins colaboram para escritas senso-comum. Voltou-se a refletir como a falta de clareza quanto aos objetivos da produção textual prejudica o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Propostas sem função social também foram alvo de discussão coletiva. No decorrer das atividades de análise das propostas e dos textos, alguns participantes assim se manifestaram:

P2: *Eu não achei nenhum texto criativo, mas eu não sei se conseguiria escrever um texto muito diferente do que a criança escreveu a partir dessa proposta.*

P3: *O problema não está na redação da criança, o problema está na proposta!*

Pareceu mais fácil aos participantes a identificação de propostas problemáticas quando as analisaram em grupos e quando não partiam de propostas por eles utilizadas, de forma que os professores se sentiram mais confortáveis, num primeiro momento, de apontar as lacunas percebidas. Consensualmente, concluíram que nem tudo o que está disponibilizado na Internet pode ser levado para a sala de aula, uma vez que não atende às necessidades dos alunos nem reflete as concepções que os professores assumem em seus discursos.

Quer quando a análise se voltou ao livro didático, quer quando tenha se atentado às propostas da Internet, buscou-se pensar na coerência do estudo apresentado em face de um problema de interação que justificasse o aprendizado do gênero, bem como nas reflexões sobre as atividades de análise linguística que ajudassem a entender como o gênero em estudo se constrói. Nessa perspectiva, atestou-se

o distanciamento do que se considera ideal e do que é, de fato, proposto nesses materiais, que acabam sendo reproduzidos pelos professores sem que se atente para esse distanciamento.

Em outra estratégia formativa aplicada, como proposta de trabalho a fim de analisar as possibilidades de planejamento a partir da identificação das dificuldades dos alunos, selecionaram-se textos cedidos por uma das escolas participantes e que apresentavam diferentes aspectos textuais que os professores foram mencionando em encontros anteriores como algo com o qual não se sentiam seguros nas abordagens que realizavam cotidianamente.

Na abordagem, foram apresentadas partes do livro didático em uso na rede municipal para o estudo sobre pontuação, uma das solicitações dos participantes. O encaminhamento proposto no livro didático analisado obedeceu à seguinte ordem: introduz-se uma atividade enfocando o uso de ponto de interrogação e exclamação a partir de uma tirinha, apresenta-se, em seguida, um poema concreto com foco no uso de reticências, define-se o uso de aspas e parênteses, coloca-se a atividade de reescrever pontuando um verbete de curiosidade e, por fim, propõe-se a escrita de um poema que comece com “Quero...”. No entanto, o gênero em estudo no capítulo destacado era fábula, o que permitiu concluir que os encaminhamentos estudados sobre pontuação muito pouco contribuía para o gênero em foco, uma vez que, em nenhuma atividade proposta no livro, voltava-se aos sinais de pontuação recorrentemente utilizados em fábulas.

Foram, então, selecionados alguns textos das crianças do gênero fábula e reconhecidas as principais dificuldades no uso da pontuação, propondo-se pensar sobre alternativas de intervenção e de atividades com os próprios trechos destacados nos textos dos alunos para um ensino mais reflexivo do tópico pontuação.

O questionamento aos participantes foi: há diferencial na aprendizagem quando se trabalha com textos das crianças e quando o professor só se vale do livro didático? Algumas das constatações tecidas:

- o livro didático traz capítulos pontuais para abordagem da questão linguística em foco (por exemplo, a pontuação é tratada em dois capítulos), ao passo que, na realidade da sala de aula, não se aprende pontuação desenvolvendo atividades somente duas ou três vezes ao ano;
- as atividades propostas no livro didático não se vinculam à língua em uso, mas são exercícios isolados, muitas vezes num modelo mais tradicional, tampouco refletem as dificuldades das crianças;
- não há, em muitos casos, relação dos tópicos gramaticais abordados – que atendem a uma seleção dos autores das obras – ao gênero de estudo.

É válido pontuar que, embora muitos estudos (e críticas) se desenvolvam a partir da temática do livro didático e considerada a sua forte presença no cotidiano dos professores e das escolas brasileiras, ninguém “forma” o professor para utilizá-lo, tampouco para lê-lo criticamente. Quando muito, o que existem são “encontros” promovidos pelas próprias editoras, geralmente direcionados a membros de órgãos centrais (secretarias de educação e a entidades representativas/sindicatos, por exemplo) e a gestores escolares, mais como uma estratégia de publicidade do que uma proposta formativa.

Antunes (2003, p. 36-37) reforça que

[...] a educação escolar é um processo social, com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade. Sentimos na pele que não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer

alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, *assumindo a palavra*, serem *autores* de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua.

Certo também que nenhum livro ou material apostilado dará conta de traduzir as necessidades específicas de uma turma/escola/município, tampouco será responsável pela mudança que se defende, todavia, se os profissionais entenderem que esse recurso não significa uma intransigência, mas mais um suporte ao trabalho docente, se aprenderem a selecionar o que representa um contributo e o que pode (e muitas vezes deve) ser ignorado, e, portanto, replanejado, as propostas didáticas não ficariam restritas às concepções (tantas vezes tradicionais) dos materiais que são, por vezes, impostos e revelam escolhas que não contaram com o olhar do próprio professor que os utiliza.

Se os professores se entenderem autores de suas aulas, que podem ressignificar o fazer pedagógico por meio da elaboração, com a ajuda ou não desses materiais, de sequências didáticas que visem a atender as necessidades de sua turma, e que essas necessidades podem ser diferentes de um ano para outro, de uma turma para outra, a mudança começará a se desenhar no cenário da educação, em especial a pública, em cuja rede estão as matrículas da maioria dos estudantes do país.

Não há aprendizado se se ignorar o ensino

Historicamente tem se perpetuado um ensino que pouco contribui para uma educação transformadora que liberte pessoas. O que se tem é uma educação que aprisiona, que continua reverberando os interesses de uma lógica que quer incutir que o mundo precisa de estudantes “preparados para o mercado de trabalho”, isso implica saber obedecer, calar, ser subserviente.

Qualquer indício de pensamento pode ser considerado uma insurgência.

Professores subservientes não formam estudantes para a não aceitação da opressão. Não conseguem olhar e ver... Não conseguem fazer diferente. Por isso, os processos formativos continuados se provam necessários.

O trabalho docente é um comprometimento que se assume com a formação humana, por esse motivo a formação continuada não pode ter sua importância assumida somente em discursos por parte de quem pensa a educação e seus processos. As propostas formativas devem levar em consideração as demandas apresentadas pelos professores, devendo também vencer as influências que tem recebido de um modelo escolar bancário.

Faz-se aqui a defesa da mudança no ensino por meio de processos formativos colaborativos, sustentando-se que esses momentos podem provocar mudanças na prática docente. Defende-se que haja um rompimento com modelos formativos que não concebam a participação protagonista dos professores, que ignoram seus saberes e que perpetuam o silenciamento docente. Acredita-se, tal qual Nóvoa (2019), que a formação docente deva considerar os professores (profissão), as universidades (ensino superior) e as escolas (redes).

Os participantes desenvolveram a percepção de que o modelo de ensino que tiveram e a voz dos materiais didáticos que lhe são disponibilizados influenciam fortemente o modelo de ensino que professam, por isso, os modelos de formação precisam ser repensados, de forma que proporcionem a reflexão sobre as concepções de ensino que são adotadas, não devendo, portanto, reproduzir paradigmas que reforcem a passividade de seus participantes. Dessa feita, precisam assumir desenhos que evidenciem o papel intelectual docente.

Modelos formativos que valorizam o espaço coletivo, que atribuem protagonismo aos seus participantes, que consideram a prática como objeto de estudo são tendências que se constata com aceitação dos professores.

A formação continuada que se desenhou na tese desenvolvida em Programa de Pós-Graduação em Educação em parceria com uma secretaria municipal de educação do interior paulista envolveu trabalho coletivo e contínuo, investiu em comunidades de aprendizagem, foi contextualizada (centrada na escola), estabeleceu relação compartilhada (SME-escola-pesquisadora-universidade-comunidade), valorizou e demonstrou respeito pelo trabalho do professor, investigou a própria prática, garantiu autonomia aos docentes, refletiu junto com participantes. Provou-se satisfatório e diferenciado, utilizando-se de estratégias formativas que partiram do que os professores já faziam, levando-os à reflexão do como fazem e do porquê o fazem.

Processos de formação como o proposto pedem o abandono de práticas já consolidadas, forçam o reconhecimento da sua insuficiência, exigem o desenvolvimento de um olhar crítico sobre os materiais que são disponibilizados aos docentes, bem como levam à ressignificação desses materiais no cotidiano da sala de aula.

Condiciona-se, assim, a mudança de práticas aos processos formativos que envolvem os professores e gestores em situação de participantes, exigindo postura reflexiva, partindo do contexto em que atuam e mantendo relação com a prática que desenvolvem.

Referências

- ANTUNES, I. 2003. *Aula de português – encontro & interação*. São Paulo, Parábola Editorial, 181 p.
- AZEVEDO, R. 2004. Formação de Leitores e razões para a Literatura. In: R. J. SOUZA (org.), *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo, DCL, p. 38-47.
- BASTOS, F. B. 2014. *Formação colaborativa em educação física: do isolamento docente à colaboração entre pares*. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, 105 p.
- BRASIL. 2018. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Versão final. Brasília, DF, 595 p.
- CARDOSO, B.; LERNER, D.; NOGUEIRA, N.; PEREZ, T. 2012. *Ensinar: tarefa para profissionais*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Record, 2012, 404 p.
- CARNIN, A. 2015. *Na escrita do professor; um percurso possível para a análise do (seu) desenvol-*

vimento profissional. São Leopoldo, RS. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 137 p.

CARNIN, A. 2016. Um olhar para o trabalho do professor em formação continuada no (planejamento do) ensino da escrita. In: A. M. M. GUIMARÃES; D. C. BICALHO; A. CARNIN (orgs.), *Formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões debates e ações*. Campinas, SP, Mercado de Letras, p. 49-80.

COSTA, N. M. de L. 2004. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. *Holos*, 3: 63-75. <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/48/52>

COSTA VAL, M. da G.; MARINHO, M.; CARVALHO, G. T.; MARTINS, A. A.; STARLING, M. H. A. R.; LEAL, L. de F. V. 2009. *Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor*. Belo Horizonte, Autêntica Editora/Ceale, 160 p.

DAY, C. 2001. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal, Porto Editora, 352 p.

DEMAILLY, L. C. 1997. Modelos de formação continuada e estratégias de mudança. In: A. NÓVOA (org.), *Os professores e a sua formação*. 3ª ed., Lisboa, Dom Quixote, p. 141-158.

DINIZ-PEREIRA, J. 2014. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspec. Dial. Rev. Educ. Soc.*, 1(1): 34- 42.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: J. DOLZ; B. SCHNEUWLY (orgs), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP, Mercado de Letras, p. 81- 108.

ERAUT, M. 1987. Inservice teacher education. In: M. J. DUNKIN, *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon, p. 730-747.

FERREIRA, J. S.; SANTOS, J. H. 2016. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. *Cad. Pes.*, 23(3): 1-15. <https://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p1-15>

FERRY, G. 1987. *Le trajet de la formation*. Paris, Dunod, 112 p.

FREIRE, P. 2011. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 143 p.

GERALDI, J. W. 1984. *O texto na sala de aula*. Cascavel, Assoeste, 125 p.

GERALDI, J. W. 1991. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 252 p.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. 1989. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 3ª ed., Madrid, Akal, 478 p.

- GUIMARÃES, A. M. M. 2016. O professor de Língua Portuguesa em processo de formação continuada: conjugando reflexão e ação. *Calidoscópico*, 14(1): 35-45. <https://doi.org/10.4013/cld.2016.141.03>
- GUIMARÃES, A. M. M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. 2016. *Formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 288 p.
- HARGREAVES, D.; FULLAN, M. 1992. *Understanding teacher development*. New York, Teacher College Press, 243 p.
- HOOKS, B. 2013. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 283 p.
- HUBERMAN, M. 2013. O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. NÓVOA (org.), *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto, Portugal, Porto Editora, p. 31-62.
- KRAMER, S. 2001. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo, Ática, 213 p.
- LIMA, J. 2002. *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto, Portugal, Porto Editora, 192 p.
- NÓVOA, A. 2019. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3): 1-15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. 2009. Desenvolvimento profissional dos professores. In: J. FORMOSINHO, *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto, Portugal, Porto Editora, p. 221-284.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. 1999. *Formação e avaliação de professores*. Porto, Portugal, Porto Editora, 226 p.
- PEPPER, S. C. 1942. *World Hypotheses: prolegomena to systematic philosophy and a complete survey of metaphysics*. Los Angeles, University of California Press, 348 p.
- ROJO, R. H. R. 2001. Modelização Didática e planeamento: duas práticas esquecidas do professor?. In: A. B. KLEIMAN (org.), *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP, Mercado das Letras, p. 313-335.
- ROJO, R. H. R. 2010. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. *Perspectiva*, 28(2): 433-465. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p433>
- SÃO PAULO (SP). SEE. 2019. *Currículo Paulista*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo, SEE/SP, 525 p.
- SAVIANI, D. 2009. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40): 143-155. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SHULMAN, L. S. 2014. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, 4(2): 196-229. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>

SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C. 2009. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas & Letras*, 10(18): 113-128. <https://doi.org/10.5935/rl&l.v10i18.2253>

TAGLIANI, D. C. 2011. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 11(1): 135-148. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000100008>

TURKIEWICZ, R. O. S.; COSTA-HÜBES, T. C. 2016. A Formação Continuada e seus Reflexos no Encaminhamento da Produção Textual. *SIGNUM: Estud. Ling.*, 19(1): 159-184. <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2016v19n1p159>

ZEICHNER, K. M. 1993. *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. EDUCA, Lisboa, 131 p.

Submetido: 19/04/2022

Aceito: 02/07/2023