

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

**DAYSE GONÇALVES**

**A escola como locus da aprendizagem profissional dos professores: o ensino  
da leitura em classes de educação infantil**

**Mestrado em Educação: Psicologia da Educação**

**São Paulo**

**2012**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

**DAYSE GONÇALVES**

**A escola como lócus da aprendizagem profissional dos professores: o ensino da leitura em classes de educação infantil**

**Mestrado em Educação: Psicologia da Educação**

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

**São Paulo**

**2012**

Nome: GONÇALVES, Dayse

Título: A escola como lócus da aprendizagem profissional dos professores: o ensino da leitura em classes de educação infantil

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação.

**A banca examinadora da Dissertação de Mestrado, em sessão pública realizada em \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, considerou a candidata:**

**1) Examinador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.**

**2) Examinador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.**

**3) Presidente: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.**

Deus nos dá pessoas e coisas,  
para aprendermos a alegria...  
Depois, retoma coisas e pessoas  
para ver se já somos capazes da alegria  
sozinhos...  
Essa... a alegria que ele quer  
(Guimarães Rosa)

Dedico este trabalho ao meu menino Tiago.  
Com a esperança de que ele encontre a alegria  
que Deus lhe reservou.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, pela confiança, pelo incentivo e pela preciosidade de suas orientações.

Às professoras Laurinda Ramalho de Almeida e Patricia Cristina Albieri de Almeida, que participaram da minha banca de qualificação e contribuíram com a produção deste material com suas orientações e comentários valiosos.

Às amigas que encontrei no mestrado: Luiza Castro, Ana Maria Calil, Marli Lucas e Francine de Paula, pelo prazer da convivência semanal.

À Eli Midori, um agradecimento especial pelo apoio na coleta de dados.

À Bia Gouveia e à Virgínia Gastaldi, pela delícia do reencontro e pelo companheirismo.

Aos meus filhos queridos - Tiago, Mariana e Helena - pela paciência e pelo apoio que deram. E à minha netinha Natalia, que não vi todas as vezes que desejei neste período.

À direção da escola-campo, por garantir as condições necessárias para a realização deste estudo. E pelo grande aprendizado que proporciona àqueles que têm oportunidade de trabalhar nesta verdadeira “escola de professores”.

Às professoras da escola-campo, pelo belo trabalho que fazem e pelo prazer da convivência diária. Tenho muito orgulho de fazer parte desta equipe!

À Lilian Ceile Marciano e à Andrea Luize, pelo incentivo, pela presença constante e por toda forma de ajuda.

À Daniela Munerato, parceira de trabalho. Sem você, Dani, os dias teriam sido mais difíceis.

À Debora Oller, Eliane Minguês, Regina Sodré, Alda Car e Clice Haddad, Marfisia Lancellotti, Beatriz Lefévrè, Tuca Lins, Rose Zini, Jaime Gregório, Wilson Rizzo, Renata Gonçalves, Lis Vicentini e Cris Junqueira, todos grandes amigos que me acompanharam nesta trajetória. Cada um em particular sabe a razão deste reconhecimento.

Ao meu irmão José, minha cunhada Sonia e meus sobrinhos Erika, Vinicius e Miguel: um porto seguro.

À Silvana Tenório, por me devolver o poder de ver poesia na vida e por ter acreditado em mim.

## RESUMO

GONÇALVES, Dayse. **A escola como lócus da aprendizagem profissional dos professores: o ensino da leitura em classes de educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). São Paulo – SP: Programa de Pósgraduação em Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2012.

Neste estudo procurou-se analisar o modelo de formação continuada oferecido pela escola-campo a seus professores de Educação Infantil, orientado para a organização de situações coletivas de planejamento, de avaliação e de análise e reflexão sobre a prática. Partindo do pressuposto que a formação em contexto deve estar a serviço da resolução dos problemas relacionados à prática em sala de aula, neste estudo procurou-se investigar em que medida o modelo de formação desenvolvido favoreceu os processos de desenvolvimento profissional e organizacional. Portanto, o objetivo da pesquisa foi investigar as condições oferecidas pela escola-campo no sentido de levar os professores a processos de inovação através do trabalho colaborativo. Para tanto, foram organizados dois grupos de discussão com os professores, ambos compostos por cinco professores, nos quais eles avaliaram as ações formativas voltadas para o ensino da leitura no segmento em que atuam, apontaram aquelas que tinham sido mais significativas, bem como indicaram que tipo de conhecimento de natureza profissional tinham construído a partir destas ações e, por último, em que medida sua prática tinha sido afetada por estas ações. A análise dos dados levou à criação de três categorias: formação em contexto; a construção do trabalho colaborativo e a relação entre cultura colaborativa e o clima organizacional como promotores de contextos favoráveis aos processos de desenvolvimento profissional e institucional. O referencial teórico se constituiu em Canário (1998, 2000, 2001, 2007), Nóvoa (1999, 2007, 2009), Imbernón (1994, 2010), Marcelo (1999, 2009), Roldão (1998, 2005, 2007, 2009), Lerner (2002, 2007), Brunet (1999) e Fullan e Hargreaves (2000). Os resultados reforçam a importância do contexto em práticas de formação continuada, bem como do caráter colaborativo do trabalho realizado pelos professores nos encontros de reunião pedagógica, que são, a um só tempo, encontros de formação e de construção de projetos coletivos de trabalho. Assim com evidenciam a importância de serem salvaguardadas determinadas condições no que diz respeito ao clima organizacional para que as relações entre todos os atores envolvidos no processo de formação e de inovação sejam de respeito e confiança, e também para que o trabalho coletivo aconteça e seja valorizado. E, ademais, onde os professores sejam vistos como protagonistas não só das mudanças que realizam, mas também dos processos de construção de conhecimento de natureza pedagógica e didática.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Formação continuada, Formação em contexto, Desenvolvimento profissional docente.

## ABSTRACT

This study analyzes the ongoing teacher education model offered to early childhood education professionals at the researched school. This model is organized in situations when the group of teachers collectively works in planning, evaluating, analyzing and reflecting about their practice. In this context, teacher education must deal with issues regarding classroom practice. Thus, this study investigates how this educational model has favored the development of professional and organizational processes. Moreover, this research's objective was to investigate the conditions offered by the school to foster innovative processes through collaborative work. Two discussion groups of five teachers were organized to evaluate formative actions regarding teaching how to read, to signal the more meaningful ones as well as indicate what kind of professional knowledge had been constructed from these actions and, lastly, to what extent their practice had been affected by these actions. Data analysis led to the creation of three categories: teacher education in context, collaborative work construction and the connection between a collaborative culture and an organizational mood as promoters of favorable contexts to professional and institutional development processes. The academic references are Canário (1998, 2000, 2001, 2007), Nóvoa (1999, 2007, 2009), Imbernón (1994, 2010), Marcelo (1999, 2009), Roldão (1998, 2005, 2007, 2009), Lerner (2002, 2007), Brunet (1999) and Fullan and Hargreaves (2000). The results reinforce the importance of the context in teacher education as well as the collaborative character of the teachers' work in pedagogical meetings which are, at the same time, formative meetings and meetings to construct collective work projects. In this way, the importance of guaranteeing certain conditions regarding the organizational mood - in order to foster respectful and trusting relationships between all actors and to guarantee that the collective work actually happens and is valued - is evident. Furthermore, it is when teachers must be seen as lead characters not only in the changes they make, but also in the processes of constructing pedagogical and didactic knowledge.

**Keywords:** Early Childhood Education, Ongoing teacher education, Formative contexts, Teacher professional development.

## SUMÁRIO

<b>1 Introdução .....</b>	<b>10</b>
1.1 Origens do problema.....	10
1.2 Questões e objetivos da pesquisa.....	14
<b>2 Fundamentos Teóricos da Pesquisa.....</b>	<b>18</b>
2.1 A formação continuada em tempos de mudanças.....	18
2.2 Concepção de formação continuada e de desenvolvimento profissional .....	20
2.3 A formação em contexto: a escola como lócus da aprendizagem da profissão .....	29
2.4 O clima organizacional em uma cultura colaborativa e sua relação com os processos de desenvolvimento profissional e institucional.....	33
2.5 Uma concepção de ensino da leitura e da escrita na educação infantil.....	39
2.6 As práticas de leitura na educação infantil.....	46
<b>3 A Escola e o Modelo de Formação Continuada.....</b>	<b>49</b>
3.1 A escola-campo e o segmento da educação infantil.....	49
3.2 O processo envolvendo o ensino da leitura: um modelo de formação....	52
3.2.1 As situações de estudo: da leitura de textos teóricos e literários.....	56
3.2.2 As situações de produção escrita: do planejamento das sequências de atividades de leitura e da elaboração de planos de aula.....	61
3.2.3 As situações de tematização: a importância da videoformação na análise e reflexão sobre a prática.....	64
<b>4 Metodologia da Pesquisa.....</b>	<b>68</b>
4.1 Os sujeitos da pesquisa.....	70
4.2 Os grupos de discussão .....	71
4.3 Procedimentos de análise dos dados .....	74
4.3.1 A formação em contexto.....	76
4.3.2 A construção do trabalho colaborativo.....	87

4.3.3 A cultura colaborativa como promotora e consequência do clima organizacional.....	100
<b>5 Considerações Finais.....</b>	<b>114</b>
<b>6 Referências.....</b>	<b>120</b>

## 1 Introdução

### 1.1 Origens do problema

O foco desta pesquisa é a formação continuada em contexto. Especificamente a formação que ocorre na escola, onde os professores constroem conhecimentos sobre a profissão e onde a formação se dá a partir *de dentro*, isto é, do lugar onde os professores vivenciam situações problemáticas e procuram enfrentá-las de forma colaborativa com seus pares, e de forma a repercutir positivamente nos processos de aprendizagem dos alunos. Trata-se, portanto, de um espaço de desenvolvimento e de aprendizagem para os professores, que traz benefícios tanto no âmbito individual como no coletivo (Imbernón, 2009, p. 22).

Vale dizer que meu interesse por este tema é antigo. Remonta ao ano de 1990, quando assumi minha primeira turma como professora do 3º ano (antiga 2ª. série) do Ensino Fundamental 1, depois de quatro meses estagiando na mesma escola.

Lembro-me ainda hoje da entrevista de contratação. Era dezembro. A direção tinha conhecimento de que eu era estudante de História à época (1989) e que anteriormente tinha feito graduação em Jornalismo (1983). E, ainda, que não tinha experiência em sala de aula. Porém, em razão do grande interesse que demonstrei pela escola durante este breve período de contato com as crianças e com a equipe pedagógica e, imagino, por conta da boa avaliação que fizeram de minhas ações como estagiária, a partir da observação de minha atuação e dos registros reflexivos por mim produzidos, me ofereceram o cargo de professora no ano seguinte. Lembro-me, ao final da entrevista, que me perguntaram se eu teria coragem de assumir uma sala de aula. Respondi à pergunta com outra pergunta: “E vocês, têm mesmo coragem de me dar uma sala no próximo ano apesar de nunca ter sido professora antes?” Lembro-me, então, da resposta que recebi, mais ou menos assim: “Nós gostamos do seu jeito e das coisas que você escreveu. Achamos também que você tem boa formação cultural e nós gostamos de formar professores. Para nós, não é um problema formar alguém que não tem experiência. Temos muitos mecanismos para formar um professor. Você seria acompanhada de perto por um orientador, teria encontros semanais com ele e com a equipe pedagógica e, ainda, a

possibilidade de realizar cursos e participar de outras ações de formação promovidas pelo centro de formação, como bolsista. Além disso, tem a possibilidade de planejar e discutir o trabalho com os colegas de série todo o tempo. Agora é você quem precisa pensar se tem coragem de enfrentar este desafio!”.

Por se tratar de uma escola preocupada com a formação permanente, podíamos contar com várias instâncias e estratégias formativas: as reuniões pedagógicas; os encontros de orientação (supervisão) individual; a produção constante de registros reflexivos e seu compartilhamento com os colegas de equipe; as supervisões externas a que nosso trabalho era submetido periodicamente; além das ações de formação promovidas pelo centro de formação da escola, que organizava cursos, palestras, seminários, dos quais tomávamos parte, e que, portanto, favoreciam o nosso desenvolvimento profissional (Marcelo, 1999).

“Um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto-renovação contínua e responsável dos educadores e das escolas” (grifo do autor)

E assim teve início a minha formação: na escola, nas dificuldades enfrentadas no cotidiano como professora, com a possibilidade de poder contar com o apoio dos meus pares, de maneira informal, mas também em função das muitas ações formativas de que tomava parte, organizadas pela equipe de coordenação e pela equipe do centro de formação ligado à escola.

Preciso dizer que procurei aproveitar todas as oportunidades que me foram oferecidas e toda sorte de situação de interação com outros professores – tanto na sala dos professores e na biblioteca, como nos corredores da escola e no espaço do parque, quando nos sentávamos à beira do tanque de areia para observar as crianças, ou enquanto caminhávamos por vários outros espaços (o bananal, o caramanchão, a quadra da ‘asa delta’, a casinha do jogo simbólico ou o lugar onde ficava a Carola, uma arara que era o xodó de todos – adultos e crianças).

É preciso ressaltar que estes momentos de troca, de circulação de ideias e informações não eram poucos e representaram muito nos primeiros anos de formação em contexto de trabalho. Dado o imediato e constante estado de enamoramento em que me encontrava nos primeiros anos de docência, a escola era

um lugar onde eu passava muitas horas do meu dia. Uma parte dela atuando em sala de aula, com os meus alunos, e outra grande parte na sala dos professores, ouvindo as conversas e as discussões que empreendiam. Chamava a atenção o fato de conversarem muito sobre trabalho. Trocavam sugestões de leitura, comentavam as ideias que tinham tido para desenvolver novos projetos de trabalho, combinavam encontros fora da escola para planejar uma ação conjunta. Muitas vezes, a meus olhos, enquanto estagiária inicialmente e depois, como iniciante, me sentia fazendo uma aula ali, naquele espaço, entrando em contato com ideias, autores, teorias. Era muito estimulante o ambiente da escola como um todo, pois havia muitos momentos em que me sentia aprendendo, e eles definitivamente não se restringiam às situações formais de formação.

Também passava muito tempo na biblioteca, consultando as pastas onde se arquivava as atividades que meus colegas de segmento e série elaboravam, onde podia ter acesso a livros de Pedagogia e Psicologia, já que não tinha na minha biblioteca pessoal livros destas áreas de conhecimento. Naquele espaço e naquele tempo me permiti uma grande imersão no ‘mundo da escola’ e no “mundo das crianças”, através da leitura de *A Paixão de Conhecer o Mundo*, de Madalena Freire, e de muitos outros livros, revistas e textos xerocados (Constante Kamii, Piaget, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Vigotsky, Alicia Fernandez, Lino de Macedo, Bruno Bettelheim, *Cuadernos de Pedagogia*, *Lectura y Vida*, muita literatura infanto-juvenil, etc.). Passava horas procurando, pela primeira vez, olhar a escola de outro ponto de vista: do ponto de vista dos professores.

Vale dizer que muitos momentos não foram necessariamente confortáveis. Havia um grande encantamento pelo mundo da escola, mas também muito sentimento de angústia em muitas situações, por falta de repertório para participar mais ativamente de discussões teóricas; insegurança para falar das minhas próprias dificuldades, para mostrar-me e mostrar o meu trabalho; receio de pedir ajuda aos colegas e parecer, aos olhos dele, acomodada; sentimento de frustração por não alcançar sucesso em muitas intervenções em sala de aula ou por sentir que não dava conta de fazer um bom trabalho em todos os eixos do currículo. Enfim, foram situações muito exigentes que enfrentei nos meus primeiros anos de docência, mas pude contar sempre com o apoio da direção da escola, de minhas orientadoras pedagógicas, dos colegas que me receberam e dos que chegaram comigo na escola ou com quem dividia preocupações por atuarmos na mesma série.

O tempo todo me sentia em formação. Nos momentos aos quais me referi acima, mas, sobretudo, nos momentos em que discutíamos mais profundamente um texto cuja leitura tinha sido sugerida pela equipe de coordenação, quando tinha de produzir registros reflexivos para compartilhar com a orientação, para dar a conhecer o meu trabalho, minhas dúvidas, minhas questões; quando planejávamos coletivamente, nas reuniões pedagógicas (e também fora delas, por livre e espontânea vontade) situações envolvendo o mundo dos números, fenômenos do mundo físico e social, e também de leitura e escrita; quando acompanhava os professores de Arte em visita ao museu com as turmas; quando trocávamos de maneira informal – às vezes na hora do parque, enquanto observávamos as crianças - ideias sobre os tipos de conflito que elas vivenciam e como poderíamos ajudá-las a enfrentá-los, já que estavam aprendendo a conviver em grupo. Ou, ainda, quando observava outros professores (especialistas ou não), meus pares, com suas turmas e outros espaços (parque, biblioteca, num passeio), para aprender com suas intervenções. Com eles – observando-os ou pensando e planejando em duplas ou coletivamente - aprendia sobre mim mesma e refletia sobre a minha própria prática.

Cinco anos depois, em mais um ato de coragem, digamos assim, tanto da escola como de minha parte, assumi o cargo de assistente de coordenação no segmento em que atuava (Fundamental 1). E não preciso dizer que novamente foram muitos os desafios que tive de enfrentar, pois além de ainda ter muito que aprender como professora – dada a minha pouca experiência na docência -, já tinha que me colocar outras questões, pois passava a ser, a partir de então, formadora de professores.

Passados 10 anos na escola – cinco como professora e cinco como orientadora pedagógica e educacional no Ensino Fundamental 1, fui transferida para o segmento da Educação Infantil, e, mais uma vez, novos desafios foram enfrentados. Muitos momentos de angústia, por conta das novidades (segmento novo, com finalidades educativas específicas) e vista de atuar na coordenação de uma equipe com a qual seria necessário construir uma relação, uma história. Alguma experiência em coordenação (5 anos) tinha me rendido alguns conhecimentos sobre o trabalho de atendimento às famílias, mas, como interlocutora de professores, me faltavam conhecimentos sobre o currículo desta etapa da escolaridade e sobre características de crianças de 3 a 6 anos. Era preciso me

inteirar das intenções educativas que orientavam as escolhas em termos curriculares, aspectos do desenvolvimento infantil que me permitissem conhecer os limites e as possibilidades de aprendizagem de crianças pequenas, aprender a lidar com novas e diferentes expectativas dos pais, que estavam aprendendo a ser educadores de seus próprios filhos, e que viviam a angústia de entregá-los sob os cuidados e a responsabilidade de outros adultos, com os quais iniciavam uma relação de parceria. Posso dizer que o conhecimento acumulado, ainda que aos meus olhos fosse parco, me permitia enfrentar mais estes desafios. De modo que hoje sou coordenadora pedagógica deste segmento, numa escola onde trabalho há mais de vinte anos, e onde acredito que sigo aprendendo de forma permanente.

Dessa forma, minha própria trajetória profissional me impulsiona a estudar, na qualidade de pesquisadora, o processo de aprendizagem da profissão em contexto de trabalho. Insisto que, tanto como professora quanto como coordenadora, foi a partir da troca constante com meus pares e a partir dos mecanismos formativos desenvolvidos pela e na escola, que passei a dividir com meus colegas, num primeiro momento, como professora, a me ocupar da gestão da aprendizagem dos alunos para depois, como coordenadora, me ocupar da gestão da escola, do currículo, da formação dos professores etc. E assim sigo, me desenvolvendo profissionalmente a cada ano, a cada reunião, a cada dia.

Por tudo isso, afirmo que como pesquisadora tenho grande interesse em estudar o tema da formação continuada tendo a escola como lócus da aprendizagem da profissão, do desenvolvimento profissional, em especial o caráter colaborativo de uma dada cultura escolar, para melhor compreender as características necessárias para se alcançar um clima organizacional que dê ensejo a estas aprendizagens, bem como o potencial de certa modalidade de formação desenvolvida junto a um grupo de professoras de Educação Infantil de uma escola particular.

## **1.2 Questões e objetivos da pesquisa**

“Se modificar o professor envolve modificar a pessoa que ele é, precisamos saber como as pessoas se modificam. Nenhum de nós é uma ilha; não nos desenvolvemos em isolamento. Nosso

desenvolvimento dá-se através de nossas relações, em especial aquelas que estabelecemos com pessoas importantes para nós. Essas pessoas agem como uma espécie de espelho para nossos “eus” em desenvolvimento. Se em nossos locais de trabalho há pessoas que são importantes para nós e estão entre aquelas por quem temos consideração, eles terão uma enorme capacidade para, positivamente ou negativamente, influenciar a espécie de pessoas e, por conseguinte, a espécie de professores que nos tornamos” (Fullan e Hargreaves, 2000, p. 55).

Como afirmam Fullan e Hargreaves (p. 56), *“Ensinar não é a mais antiga das profissões. É, no entanto, uma das mais solitárias”*. Estes autores vão ainda mais além, a propósito da solidão dos professores, afirmando que a mesma solidão que protege, que camufla conflitos e dificuldades, e que permite tomar decisões com maior grau liberdade, por outro lado impede que os professores recebam reconhecimento pelo valor do trabalho que realizam e pelo que são, além de impedir que recebam ou ofereçam ajuda, por meio das interações que poderiam manter com os membros da equipe pedagógica, sejam eles seus pares ou formadores.

Canário, estudioso da escola enquanto contexto onde os professores aprendem a profissão, também defende que as situações vividas pelos profissionais da docência podem favorecer um processo coletivo de aprendizagens. Aprendizagens estas que “ocorrem no quadro de sistemas colectivos de acção cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e aprendidas pelos actores sociais em presença”. Segundo este autor, tratar-se-ia de um “jogo coletivo”, no qual seria impossível “a mudança dos modos individuais de pensar e agir de processos de mudança organizacional” (1998, p. 15).

Neste sentido, concordo com o referido autor quando afirma que “a formação e a mudança passam, então, a sobrepor-se num processo único em que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional são concomitantes” (idem, p. 15). Creio fortemente nesta interrelação como consequência, mas também como objetivo de programas de formação continuada quando estes são forjados em ambiente de trabalho, no caso, na escola, onde os professores são apoiados no seu processo de desenvolvimento profissional, e onde podem apoiar uns aos outros e se apoiar uns nos outros.

Citando Rosenholtz (1989), Fullan e Hargreaves (2000) referem dois tipos de culturas escolares distintas: as escolas ditas “travadas” e as escolas “em movimento”, segundo os quais, elas são, respectivamente, empobrecidas e

enriquecidas quanto às aprendizagens (idem, p. 62). E, neste caso, tendo a crer que as aprendizagens não se restringem aos professores, já que o aperfeiçoamento de seu trabalho tem consequência nas aprendizagens de seus alunos. E mais, estas aprendizagens levam à inovação e ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Como minha experiência profissional me mostrou, dividir angústias com colegas que vivenciavam as mesmas tensões que eu, por serem também iniciantes, e com a colaboração dos colegas mais experientes, com seus conhecimentos e saberes da experiência, num clima de respeito e de ajuda mútua entre colegas, tudo isso foi fundamental para a minha formação, para o meu desenvolvimento profissional, pois fui adquirindo, progressivamente, mais confiança em mim mesma e mais senso de eficiência para seguir avançando. O que não quer dizer que foi fácil sair da sala de aula para passar a integrar a equipe de coordenação. Como todo começo, tudo é sempre muito difícil e gerador de insegurança, desconforto, vontade de desistir às vezes, mas novamente foi possível superar e transpor os primeiros obstáculos.

A consequência de um clima organizacional que favoreça o trabalho coletivo parece fazer com que os professores apresentem maior capacidade de valorizar a troca e a construção coletiva de conhecimentos, a possibilidade de pedir conselhos e oferecer ajuda. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 63).

Deste modo, com esta pesquisa pretendo buscar, inicialmente, respostas para as seguintes perguntas:

- Quais são as condições geradoras de um clima organizacional que favoreça a aprendizagem da profissão e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores?
- Quem as cria e de que maneira?

Acredito que as respostas a estas questões possam nos ajudar a repensar a formação continuada, seja ela fruto de políticas públicas ou formulada por iniciativa de unidades escolares isoladas, assim como acredito no poder das chamadas “escolas em movimento”, pela vantagem que parecem oferecer a seus professores, em termos de desenvolvimento pessoal e profissional.

O levantamento por mim elaborado das dissertações e teses acerca da formação continuada e da formação em contexto me levou a conhecer um volume de estudos realizados em torno desta temática. Entretanto, alguns outros trabalhos, voltados para a formação de formadores e um, especificamente, sobre clima organizacional, permitiram conhecer características de outros modelos de formação, bem como me ajudaram a focar o objeto de pesquisa, uma vez que mais que analisar as ações formativas em si, desejava conhecer em que condições elas aconteciam e em que medida poderiam potencializar os processos de desenvolvimento profissional e institucional. Portanto, busquei um diálogo com os trabalhos de Nunes (2000); Cunha (2006); Segura (2007); Domingues (2009) e Davis, Nunes, Almeida et al (2011).

## **2 Fundamentos Teóricos da Pesquisa**

### **2.1 A formação continuada em tempos de mudanças**

Conheci muitos professores ao longo de minha trajetória de vida. Não só os que foram responsáveis pela minha formação acadêmica, mas também muitas pessoas que exerciam a profissão docente e eram do meu convívio familiar e social. Alguns dos professores - estivessem eles exercendo sua profissão há poucos ou há muitos anos - não faziam referência a cursos de extensão, a especializações, enfim, à necessidade de aperfeiçoamento ou de novas aprendizagens para o exercício da profissão. Simplesmente compreendiam que tinham sido formados para exercer a profissão e se sentiam profissionais plenos. Hoje me pergunto se estes professores não se sentiam inseguros, não viviam situações de incerteza, se se sentiam todo o tempo competentes e eficazes, ou se simplesmente julgavam que eram os alunos os únicos responsáveis pelos seus insucessos.

Certamente os professores a que me referi acima trabalhavam, na sua maioria, com a concepção de um ensino transmissivo, de um ensino que sofria poucas alterações no decorrer dos anos da carreira. Os conteúdos não se alteravam, assim como não se alteravam as formas de transmiti-los aos alunos. Os alunos, por sua vez, aqueles que podiam frequentar a escola por longos anos, dispunham de maiores recursos para sobreviver a este tipo de escola, a este tipo de ensino, pois eram escolas em que as classes desfavorecidas tinham uma passagem muito breve. E assim, durante muito tempo, a maior parte da sociedade teve acesso a poucos anos de escolaridade.

A escola onde atuavam os professores aos quais me referi era certamente uma escola para poucos, não era ainda uma escola para todos. Segundo Canário (2007 p. 143), “A democratização de acesso à escolarização e a construção da escola de massas fizeram com que ela se tornasse ‘porosa’ relativamente ao contexto social envolvente”. Por essa razão, os problemas sociais acabaram invadindo, causando o que Nóvoa (2009, p. 12) tem denominado de “transbordamento da escola”, para afirmar que ela não pode tudo, não pode dar conta de tantos aspectos da formação dos alunos. Para este autor, será um

paradoxo, numa sociedade do conhecimento, não se poder contar com outras instâncias formativas (família e outras instituições sociais), liberando a escola para concentrar esforços àquilo que efetivamente será preciso ensinar às novas gerações.

De qualquer forma, por que se começou a discutir a formação continuada dos professores a partir dos anos de 1980 no Brasil e em vários países? Porque a escola hoje é uma escola de massa, uma escola que se democratizou. Além disso, a educação se tornou obrigatória e tem necessidade, hoje, de atender a uma diversidade muito grande de alunos, dos mais pobres aos mais ricos, com suas necessidades e, inclusive, com suas deficiências, e também com suas culturas de origem. Na mesma perspectiva da ideia de “transbordamento”, em 2001, Nóvoa<sup>1</sup> afirma que “quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma enorme complexidade que não existia no passado”.

Assim, embora este autor afirme que a profissão docente sempre foi, em verdade, de grande complexidade, nos tempos atuais as novas exigências depositadas nos professores e nas escolas justificam um aprender a ensinar permanente, resultante das características de uma nova sociedade, quais sejam: da informação e do conhecimento, da globalização, dos avanços tecnológicos, que exigem a cada dia trabalhadores mais qualificados, resultante ainda de toda a “complexidade social” que se nos impõe, incluindo a crise de autoridade dos adultos e dos professores, o crescente número de divórcios, a gravidez precoce, os novos rearranjos familiares, dentre outras tantas transformações por que vem passando a sociedade contemporânea. Estas e outras mudanças estruturais tornaram mais exigentes o papel da escola e dos professores. Além da crise da escola, o ensino que o setor necessita promover não se restringe aos conteúdos disciplinares clássicos, isto é, não se restringe mais à formação acadêmica dos alunos. Estamos falando de questões relativas a dimensões da formação, tanto dos alunos como dos professores. Aprender a se relacionar, a conviver com as diferenças, a valorizar a diversidade. Trata-se de uma formação para o exercício da cidadania numa sociedade que se pretende mais tolerante e mais justa.

---

<sup>1</sup> Entrevista de António Nóvoa concedida à revista eletrônica Salto para o Futuro, do Ministério da Educação e Cultura brasileiro.

Entretanto, apesar de reconhecer o necessário alargamento das funções da escola e dos professores, gostaria de chamar a atenção para a importância de outras instituições sociais, bem como outros setores da sociedade, se comprometerem com a escola no sentido de estabelecer uma parceria que alcance a complexidade da educação que se faz necessária nos tempos de hoje. Faço isso em defesa, sobretudo, da principal função da escola: que é ensinar. Que é garantir o acesso das novas gerações ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Para tanto, quero referir a importância de autores como Libâneo (2007), Young (2007) e Nóvoa (2009), entre outros, com os quais concordo plenamente quando sugerem que **ensinando**, já teríamos feito muito, não só para os alunos, mas também por nós mesmos, enquanto profissionais que precisamos recobrar não só um compromisso ético como também a credibilidade perdida. Neste sentido, Nóvoa (idem, p. 6) chama a atenção para a importância do saber e da aprendizagem no nosso século, afirmando tratar-se “de recusar a ideia de que a escola pode tudo” e mais, refere a importância de a escola regressar ao que antes das grandes transformações sociais constituía a sua especificidade: **ensinar**.

Nos tópicos que se seguirão, me referirei às principais componentes que intervêm no desenvolvimento profissional dos professores e das instituições educativas, conforme destaco:

- a) concepção de formação;
- b) a escola como locus da aprendizagem da profissão;
- c) a relação entre clima organizacional e o desenvolvimento profissional dos professores e das instituições educativas.

Embora sejam aspectos intimamente imbricados, tratarei de cada um deles em separado, para que possa compreender melhor os elementos que os caracterizam.

## **2.2 Concepção de formação continuada e de desenvolvimento profissional**

Conforme dito anteriormente, vimos assistindo a grandes e constantes mudanças sociais, tanto nos modos de vida, no modo de nos relacionarmos, de aprender e de ensinar, como no mundo do trabalho, e aqui não nos restringimos à problemática

dos professores. Estamos todos fadados a um processo de aprendizagem permanente, se quisermos acompanhar e sobreviver às transformações que acometem os vários cenários de inserção social e profissional. Necessitaremos seguir nos atualizando, mas não só isso, uma vez que as informações se tornam cada vez mais rapidamente obsoletas.

Portanto, um exame mais apurado do que vem a ser a função de ensinar se faz necessário, para que possamos definir o tipo de formação continuada ou de desenvolvimento profissional que será necessário defender, uma vez que se esgotou uma forma de ser professor, ainda que, infelizmente, ela esteja bastante presente nas escolas brasileiras.

Assim, o conceito de ensinar, para Roldão (2007, p. 95) deveria ser assim definido: “**fazer aprender alguma coisa a alguém**” (grifo meu). Afirmo aqui que deveria, pois na maioria das vezes não é assim que procedem os professores. Na maioria das instituições educativas o professor é visto como profissional que “professa” um saber, saber que se restringe aos conteúdos que ele necessita ensinar, de modo que ele os disponibiliza aos alunos, transmite-os aos alunos. A essa concepção de ensino denominamos “transmissiva”. A ação de ensinar diz respeito a uma ‘dupla transitividade’, “ação especializada de fazer com que alguém aprenda alguma coisa” (Roldão, 2009, p. 141). Isso é o que chamo de um ensino numa perspectiva construtivista, no sentido de que cabe ao professor mediar a relação do aluno com o conteúdo, isto é, com o objeto de conhecimento, de modo que não é suficiente ao professor dominar o conteúdo, é preciso organizar as situações didáticas de modo que possa comunicar os conteúdos aos alunos. A preocupação em fazê-lo com o maior grau de sucesso não se restringe, portanto, ao momento de planejar as situações didáticas. Pelo contrário, vai além, na medida em que também é preciso analisar as intervenções dos professores nas situações didáticas, assim como os efeitos gerados nos alunos.

Concordante com esta visão de ensino está Lerner (2002, p. 110), quando defende o potencial das atividades didáticas enquanto objeto de análise. Segundo a autora, estas situações de metacognição têm grande valor formativo na medida em que permitem:

[...] proporcionar aos professores oportunidades de se apropriar dos conhecimentos que lhes permitam manejar com a maior segurança possível as condições didáticas das propostas que planejarão e os traços

essenciais das intervenções que farão ao realizar as atividades, para que estejam em condições de prever o que ocorrerá na classe – as conceitualizações ou estratégias que as crianças utilizarão, as interações que terão lugar entre elas, as respostas dos alunos frente às intervenções do professor -, para que possam analisar, à luz do previsto, as respostas inesperadas que eventualmente apareçam [...]

Como se pode depreender, o exercício da profissão docente sempre será complexo, pois independentemente do tipo de conteúdo que se terá de ensinar às novas gerações, há um *saber fazer* (grifo meu) que diz respeito especificamente aos profissionais da docência. Um saber fazer que não é possível construir *a priori* ou externamente às situações de ensino, pois trata-se de um tipo de conhecimento de natureza didática, que envolve permanente reflexão crítica sobre a prática, portanto, é um saber fazer que se conquista ao longo do desenvolvimento profissional. É por essa razão que julgo que uma das mais importantes contribuições de Roldão (2006, p. 109) é, certamente, a formulação dos descritores da profissionalidade docente, sobre os quais os estudiosos do campo da formação vêm se debruçando para contribuir na formulação de políticas e práticas de formação. São eles:

- a) o reconhecimento da **especificidade da função** docente, isto é, a necessidade de caracterizá-la para diferenciá-la de outras profissões;
- b) a necessidade de um **saber específico**, sem o qual não se poderia desenvolver as atividades que cabem aos profissionais que escolheram exercer a docência;
- c) o **poder de decisão** que caracterizaria a necessária autonomia dos profissionais e, por extensão, a assunção de responsabilidades frente às decisões tomadas;
- d) e, por último, a **pertença a um corpo coletivo**, que defende a exclusividade de um saber específico, produzido internamente à comunidade profissional.

Necessitamos, portanto, como afirma Roldão (2009, p. 591), superar a visão funcionalista que se tem da formação, enquanto promotora de conhecimentos adquiridos previamente ao exercício da profissão ou externamente à profissão, como acontecem nas agências formadoras organizadoras de cursos, palestras, seminários, cujo principal objetivo tem sido a atualização dos professores. Citando

Tardif (1996), Roldão aponta que ser competente profissionalmente implica a construção de um “sistema de conhecimentos complexo que agrega e articula conhecimento, dispositivos de operacionalização e capacidade discriminadora e mobilizadora em situação”.

Com isso, parece-me pertinente caracterizar, aqui, a profissão docente, na maneira como é vista e defendida por vários autores (Roldão, Canário, Nóvoa, dentre outros) nos dias de hoje, para melhor compreender de que formação se fala e que tipos de competências necessitarão constar dos currículos de formação, tanto da formação inicial quanto dos programas de formação vivenciados nas diferentes fases do desenvolvimento profissional dos professores.

Penso ser fundamental, portanto, incluir neste estudo uma definição de profissionalidade enquanto aquilo que caracteriza um profissional da docência e o distingue de outros profissionais. Ora, os profissionais de modo geral – qualquer que seja a carreira em que atuem ou as funções que exercem – são reconhecidos a partir de alguns critérios, a saber, segundo Roldão (1998, p. 80):

- a) por exercerem “uma determinada actividade ou função socialmente reconhecida como **útil**” (grifo da autora);
- b) para tanto, têm de “dominar um conjunto de **saberes** (grifo da autora), que incluem conhecimentos teóricos e práticos, competências e capacidades específicas”;
- c) além disso, devem exercer suas funções “com uma determinada margem de **poder e autonomia** e correspondente responsabilização, ou seja, **decidindo** sobre como proceder profissionalmente e prestando contas dessas decisões”; (grifos da autora)
- d) e, por último, realizam suas atividades profissionais “num quadro de **desenvolvimento profissional** que implica um permanente processo de **análise reflexiva**”. (grifos da autora)

Roldão (1998, p. 80) afirma, também, que os critérios acima nos levam a entender o exercício da profissionalidade docente numa perspectiva bastante distinta de “um perfil funcional de um funcionário ou de um técnico”, cujas ações correspondem a prescrições, isto é, a um saber fazer externo ao exercício da profissão. Nessa perspectiva, exercer a docência de forma competente implica saber

fazer escolhas e justificá-las, tomar decisões de forma argumentada, num momento permanente de atualização dos saberes profissionais.

Conduzida por tais reflexões, julgo importante fazer aqui a necessária diferenciação entre os conceitos de formação continuada e de desenvolvimento profissional. Para tanto, quero fazer a defesa dos sete princípios subjacentes à concepção de formação de professores preconizados por Marcelo (1999, p. 27-29), por estarem de acordo com a minha concepção de formação continuada em contexto de trabalho. São eles:

1. A necessidade de conceber a formação como um **contínuo**, apesar de ser marcada por distintas fases ao longo do desenvolvimento profissional dos professores; (grifo meu)
2. A necessidade de a **formação estar diretamente relacionada com o desenvolvimento curricular** das escolas onde atuam os professores em formação, para que estejam de fato comprometidos com processos de mudança e de inovação nas práticas dos professores; (grifo meu)
3. A necessidade de se **relacionar formação e desenvolvimento institucional**, uma vez que melhores práticas docentes têm como consequência direta um ensino de melhor qualidade nas instituições escolares; (grifo meu)
4. A necessidade de se **articular a formação à construção de conhecimento didático de conteúdo**, entendendo este tipo de conhecimento como um “amálgama especial de pedagogia e conteúdo, que faz com que os professores sejam diferentes dos especialistas em cada uma dessas áreas”. Portanto, trata-se de promover uma formação que resulte em dotar os professores de conhecimentos sobre o que ensinar e como ensinar; (grifo meu)
5. A necessária **integração teoria-prática**, como consequência da necessidade da construção dos diferentes tipos de conhecimentos que os professores necessitam construir nos processos de formação; (grifo meu)
6. O necessário **isomorfismo** entre as práticas de formação e as práticas de ensino promovidas pelos professores, de sorte que estejam assentadas nas mesmas concepções de aprendizagem. Neste caso,

ambos (professor e aluno) devem ser vistos como construtores de conhecimento, rompendo-se com a lógica transmissiva de formação; (grifo meu)

7. A necessária não homogeneização das práticas formativas, no sentido de conceber a **individualização** como elemento integrante de quaisquer propostas ou programas formativos, no sentido de que se entende que os professores, individualmente, e enquanto coletivo (diferentes grupos atuando em diferentes contextos) possuem necessidades e expectativas que lhe são particulares, assim como características pessoais, cognitivas e relacionais que os singularizam. (grifo meu)

Acredito ser necessário destacar alguns princípios, sobretudo o quarto e o sétimo – da importância de se articular a formação ao conhecimento didático e o da individualização, respectivamente. Em relação ao quarto princípio, entro em plena concordância com o que defende Roldão (2007), quando afirma:

“[...] a idéia mais elementar do professor como alguém que ensina alguma coisa a outros, contamina-se por um lado com uma noção arcaica de ensinar como apresentar/transmitir sínteses de conhecimentos formalizados, por outro com o esbatimento da acção de ensinar face a concepções teóricas que colocam no centro a aprendizagem do outro” (p. 41).

O excerto acima nos remete à importância da distinção de dois paradigmas sobre os quais se assentam diferentes concepções de ensino e de aprendizagem: o transmissivo e o construtivista, ambos já referidos em parágrafo anterior. Nesse sentido há inclusive uma relação dessa idéia com o sexto princípio preconizado por Marcelo (1999), da importância do isomorfismo entre a aprendizagem do adulto professor e do aluno. Roldão (2007) chama a atenção para a importância de uma mudança na cultura dos docentes sobre o papel do professor nos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo a autora, a ação de ensinar é uma ação transitiva, no sentido de que indica que ao professor cabe “fazer com que os outros aprendam”. Para ela, esta forma de conceber o papel do professor nos processos de ensino remete à idéia de que é preciso que ele tenha:

“[...] uma actuação mais sólida e diferenciada, contextual e fundada num conhecimento mais complexo – do conteúdo a ensinar, do processo do aprendente, dos significados culturais associados aos conteúdos curriculares, aos contextos de alunos, escolas e professores, da pertinência e justificação de estratégias de trabalho a desenvolver e sua permanente regulação”. (p. 41)

Portanto, essa nova forma de conceber a função de ensinar diz respeito ao que Roldão chama de um saber “complexo e compósito”, que não se restringe ao conhecimento dos conteúdos que são necessários ensinar aos alunos, tampouco aos saberes da experiência. Eles seriam, de acordo com Marcelo (1999), um “amálgama”, isto é, uma combinação, uma junção de conhecimentos que capacitariam os professores para desempenharem adequadamente a função de ensinar, serem capazes de refletir e teorizar sobre sua prática, e, ainda, conhecer os meios pelos quais podem seguir inovando permanentemente, no sentido de aperfeiçoá-la. (ROLDÃO, 2007, p. 42).

Com relação ao sétimo princípio, acredito ser importante ressaltar que não é minha intenção levar o leitor a crer que o que se vai defender, neste estudo, é um “bom modelo” ou “o modelo de formação a ser seguido”. Ao contrário, trata-se de um programa composto por uma combinação de estratégias formativas planejadas para um grupo específico de professores, numa realidade escolar muito particular, mas que pode nos dar pistas interessantes sobre alguns critérios a serem levados em consideração ao se pensar em formação.

Neste trabalho tomo como referência o conceito de “**desenvolvimento profissional**”, por concordar com Marcelo (1999, p.137) que ele está relacionado à idéia de formação permanente, incluindo, portanto, todas as fases que compõem o desenvolvimento profissional e da pessoa do professor, pois “o conceito de ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que [...] parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”.

No que diz respeito à formação continuada no Brasil, a partir da década de 1990, com as reformas propostas pelo Ministério da Educação e Cultura, têm sido evidentes os esforços governamentais no sentido de se desenvolver, implementar e apoiar programas de formação continuada, bem como políticas educacionais, com a preocupação de melhorar a qualidade da educação oferecida pela escola pública brasileira. No que diz respeito especificamente à formação continuada, não se pode

negar que os programas brasileiros ainda estão pautados na necessidade de se suprir as lacunas da formação inicial, conforme afirma Gatti (2010 p.1372). Trata-se, portanto, de uma formação continuada pautada em ações pontuais orientadas para a oferta de cursos, seminários, palestras, cujo principal objetivo é informar e atualizar o professor em relação aos conteúdos de ensino.

Além disso, segundo Gatti (2010, p.1370), pela análise das ementas dos cursos de licenciatura, “[...] pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula”. Os programas brasileiros de formação continuada ainda cumprem o desígnio de compensar o suposto déficit deixado pela precária formação inicial.

Vale destacar neste estudo a importância de pesquisa recente, empreendida pela Fundação Carlos Chagas, intitulada Formação continuada de professores: uma análise das modalidades das práticas em Estados e Municípios Brasileiros, que buscava identificar o modo como a formação continuada vem sendo organizada por algumas secretarias de educação estaduais e municipais das cinco regiões brasileiras, de forma a conhecer as modalidades desenvolvidas e o modo como estavam sendo monitoradas e avaliadas. O referido estudo procurou analisar as ações adotadas por secretarias de educação estaduais e municipais, de sorte a conhecer o grau de sucesso alcançado por diferentes programas de formação continuada preconizados em diferentes regiões do país, a fim de contribuir, segundo o relatório, “para os elaboradores de políticas públicas e para novos estudos no campo da formação continuada de professores”.

Dentre os muitos méritos deste estudo gostaríamos de destacar o levantamento da produção bibliográfica da área da formação e das políticas educacionais empreendidas pelos governos, de forma a traçar não só um panorama geral da situação brasileira, como de importantes referências teóricas sobre a temática da formação continuada, tanto brasileiras como estrangeiras, de sorte que o leitor possa se situar acerca das abordagens possíveis no que tange à formação continuada, centrada na figura do professor, no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas. Um dos principais achados desta pesquisa diz respeito à potencialidade da formação continuada numa perspectiva colaborativa. Embora tenham encontrado esta modalidade de formação em escala bastante reduzida, creio ser fundamental divulgar este tipo de experiência, uma vez que seria a única

maneira de se superar o caráter individualista e solitário da formação e da atuação docente, que pouco tem contribuído para a construção da profissionalidade tal como foi preconizada em parágrafo anterior.

Ainda segundo o relatório final, as atividades de formação que melhores respostas deram nessa direção parecem ser aquelas que legitimam “o espaço escolar como *locus* privilegiado (grifo dos autores), mas não exclusivo, de formação continuada permanente, constituindo comunidades de aprendizagem que, nas escolas e entre escolas, uns auxiliam os outros” (FCC, 2011, p.105). Outro achado que julgo importante diz respeito ao tempo de investimento na formação. Segundo os pesquisadores, as modalidades de ação mais produtivas são aquelas que “perduram no tempo e que ocorrem de maneira sistemática”. E explicam:

“Nesse sentido, a preferência recai em cursos de longa duração e em atividades regulares de formação, realizadas in *locus* (grifo dos autores), nas próprias unidades escolares e, portanto, no próprio contexto de trabalho dos professores, na suposição de que aí se encontram os problemas a serem enfrentados. Nos dois casos, é possível que o resultado seja a criação e a solidificação da identidade grupal e a elaboração de normas de interação, condições centrais para o fortalecimento do trabalho colaborativo e para o envolvimento de cada um com o desenvolvimento de todos”.

Creio que a afirmação acima nos ajuda a compreender, sobretudo, as consequências negativas do caráter individualista que ainda marca diferentes programas de formação, e que pouco ou nada contribui para a aprendizagem dos saberes profissionais, tampouco para o desenvolvimento das instituições educativas. Para Marcelo (1999, p.139), o desenvolvimento profissional dos professores e o aperfeiçoamento das instituições escolares “são duas faces da mesma moeda”. Assim, tanto o planejamento da formação como das práticas de ensino deveriam ocorrer no próprio contexto de trabalho, ou seja, nas escolas. Ou, como defende Canário (2001), se a escola não é o lugar físico onde acontece a formação, ao menos deveria ser tomada como unidade de referência para promover processos de mudança. Mudança no sentido de inovação tanto das práticas em sala de aula como das escolas enquanto instituições educativas.

Diante do exposto, creio que neste momento de grande crise da escola, no Brasil e em outras partes do mundo, e da grande complexidade que o trabalho docente foi adquirindo em função da globalização e das transformações econômicas

e sociais, a única ou a melhor saída ainda parece ser a aposta no desenvolvimento profissional docente, para que os professores possam enfrentar as incertezas inerentes ao momento histórico que vivemos e a permanente complexidade das questões que afetam a escola e a relação dos alunos com esta instituição educativa.

### **2.3 A formação em contexto: a escola como lócus da aprendizagem da profissão**

Em artigo publicado no início deste século, Canário (2001, p.4) chamava a atenção para o que ele denominou a “descoberta da escola” na década de 1980 em Portugal quando, na verdade, este tema já estava nas pautas de discussão na década anterior. Segundo o autor, a ideia de formação centrada na escola passou a influenciar as políticas e as práticas de formação a partir da década de 1990, com a criação dos Centros de Formação das Associações de Escolas, responsáveis, segundo ele, pela “explosão’ da oferta de formação contínua” que, como no caso brasileiro, tinha como principal objetivo ajudar os professores a “aplicar bem” (para usar o termo empregado pelo próprio autor) a reforma educativa empreendida na década anterior em seu país. Os referidos centros teriam sido criados para atender as escolas e não aos professores individualmente, de sorte que deveriam cumprir o desígnio de promover, segundo o autor, “o desenvolvimento da autonomia profissional dos professores com o concomitante desenvolvimento da autonomia das escolas”

Citando Lesne e Mynvielle (1990), Canário apontava que:

“A pertinência da ‘formação centrada na escola’ tem como base o pressuposto de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e que essa aprendizagem coincide com um processo largo, contínuo e multiforme de socialização profissional que comporta modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais). Centrar a formação (socialização deliberada) na escola significa, de algum modo formalizar o informal, conferindo um carácter intencional e consciente àquilo que, normalmente, não o é: o processo de socialização difusa que está presente no exercício do trabalho. Conceber dispositivos de formação corresponde então a encará-los como processos de socialização reconstruída”.

Creio não ser preciso dizer que o intento não resultou em sucesso, apesar das enormes vantagens que um país com a dimensão de Portugal tem em relação a um país continental como o Brasil. Vale aqui salientar que a formação centrada na escola, se bem que ainda seja um ideal, não é uma ideia nova, tampouco desgastada.

No Brasil, as pesquisas realizadas nas últimas décadas sobre formação de professores, também já apontavam a escola como espaço privilegiado da aprendizagem da profissão, indicando que é no exercício profissional que os professores podem analisar e refletir sobre a prática e construir os conhecimentos necessários ao exercício de sua profissão.

André (2009, p.272), na análise das pesquisas sobre formação de professores no Brasil aponta que a partir dos anos 2000 o maior interesse dos programas de pós-graduação em educação deixou de ser a formação inicial para recair sobre as opiniões, as representações, os saberes e práticas dos professores. Por essa razão defende a necessidade de se empreender estudos que possam ir além da escuta à voz dos professores, para levar à compreensão dos contextos onde suas práticas acontecem.

Portanto, as contribuições de Nóvoa, Canário, Tardif, Imbernón, Marcelo, Nóvoa, Alarcão, Roldão, para referir alguns autores estrangeiros, bem como Fusari, André, Candau, Pimenta, Libâneo, Mizukami e Reali, entre outros brasileiros, são, sem sombra de dúvida, fundamentais para se pensar a formação em contexto, tomando-se a escola como “unidade de referência” ou como lócus privilegiado da formação, onde se dá a construção de saberes da experiência. Não somente os saberes individuais da experiência, mas também os saberes coletivos da experiência que, quando confrontados entre si e com teorias, elevam-se à categoria de saberes de natureza profissional, fundamentais para se alcançar a possibilidade de promover inovações tanto na sala de aula como na escola. Segundo Canário (1998, p. 12), se tratam de saberes importantes pelos seguintes fatores:

- Em vista de que funcionam como apoio ou “âncora (para utilizar o termo empregado pelo próprio autor) para a realização de novas aprendizagens”;
- Pelo fato de que a experiência, para resultar em saber, precisa ser analisada criticamente, senão é a experiência pela experiência, isto é, um agir desprovido de reflexão;

- E, por último, experiências são construções que demandam ações em contexto.

Portanto, as situações de trabalho vivenciadas pelos professores carregam um potencial formativo que justificaria a defesa da formação em contexto, como sendo a mais promissora das modalidades, dado o seu caráter recursivo. Nesta perspectiva, é preciso lembrar, como foi apontado antes, que é o caráter coletivo dos saberes da experiência que romperá com a lógica de formação individual, tributária da formação escolar. Assim, quando ocorrem mudanças nos processos individuais de pensar e de agir, ocorrem, também, mudanças de ordem organizacional, uma vez que quando boas práticas são realizadas na escola, conseqüentemente assiste-se a uma melhoria na qualidade dos serviços prestados pela escola à comunidade e, porque não dizer, à sociedade.

Nesta perspectiva, chamo a atenção para a necessária superação da “forma escolar” que caracteriza a maior parte dos programas de formação desenvolvidos atualmente, como se pode verificar no relatório sobre formação continuada da Fundação Carlos Chagas. Estas modalidades formativas estão assentadas na concepção de que há um saber prévio e exterior à ação que necessita ser conhecido e transferido para a prática através de sua “aplicação”. Como se pode verificar, há uma crítica à formação individual assentada na racionalidade técnica, em detrimento da formação de coletivos de professores, e que está muito bem colocada na reflexão de Canário (1998, p.17) conforme abaixo:

“A superação de uma forma atomística de encarar a formação de professores, orientada para a formação de indivíduos e não de equipas, parece ser aconselhada pela evolução tendencial do papel do professor e pela desejável evolução das escolas no sentido de se transformarem em comunidades profissionais de aprendizagem, marcadas por uma cultura colaborativa”.

Esta maneira de ver a formação me parece ser a única capaz de propiciar aos professores novas aprendizagens profissionais com as quais poderão enfrentar as novas demandas colocadas pelos novos tempos. Nesse sentido, segundo Canário, “a formação e a mudança passam, então, a sobrepor-se num processo único em que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional são concomitantes” e essenciais para a superação das dificuldades encontradas pelos

professores no exercício de suas novas funções e na relação com os novos alunos e destes com a escola na pós-modernidade. Trata-se, portanto, ao fim e ao cabo, de confiar no coletivo como forma de se construir as competências necessárias para enfrentar os grandes desafios da profissão.

Vale dizer que o modelo de formação objeto da escola-campo ocorre a partir de “dentro”, isto é, a partir do contexto de trabalho, onde os professores compartilham idéias e práticas. Não é o meu propósito defender esta modalidade de formação como sendo a melhor, já que os professores não aprendem somente na escola e nem se desenvolvem profissionalmente somente a custa dela. Contudo, me parece que as interações sociais – sejam elas formais ou informais - entre atores que vivenciam e compartilham problemas, favorecem a construção de saberes profissionais, além de garantirem a construção de uma cultura colaborativa que poderia minimizar, como diria Canário, “o mal estar docente”, garantindo o apoio necessário para o enfrentamento das inseguranças e incertezas que marcam a profissionalidade docente.

Aprofundar as características da formação que acontece no contexto da escola-campo parece ser uma relevante contribuição, uma vez que a pesquisa se propõe a discutir a formação possível nos momentos de trabalho docente coletivo, com a mediação de uma equipe de coordenação. Minha intenção é, portanto, desvelar as condições necessárias à construção desta cultura colaborativa que parece ser condição *sine qua non* para o sucesso dessa modalidade de formação.

Para Segura (2007, p.14), citando Pimenta (2002) “[...] os programas de educação continuada voltados apenas para atualização dos conteúdos de ensino têm se mostrado pouco eficientes”. Portanto, se desconsiderarmos a prática docente nos contextos onde elas ocorrem, servem somente para informar ou atualizar o professor, o que não necessariamente vai garantir que ele possa inovar suas práticas em sala de aula. Trata-se, portanto, de tomar como aspecto inerente ao desenvolvimento profissional o reconhecimento de que os professores constroem conhecimentos a partir do exercício profissional, pela análise e reflexão crítica de sua própria prática e da prática dos colegas.

## 2.4 O clima organizacional em uma cultura colaborativa e sua relação com os processos de desenvolvimento profissional e institucional

A democratização da escola nas últimas décadas do século passado, com sua conseqüente massificação, implicou novos problemas para a escola enquanto instituição educativa e formativa. De modo que as inovações a serem implementadas no sentido de promover os processos de desenvolvimento profissional dos professores e de desenvolvimento institucional requerem a construção de uma cultura organizacional que vai demandar um olhar para a própria organização e para todas as dimensões presentes no ato educativo. Nóvoa (1999, p. 20).

Entretanto, há uma vasta literatura que nos permite identificar características necessárias às organizações escolares que sejam favorecedoras, dentre outras coisas, da instauração de uma cultura profissional que dê ensejo a processos permanentes de aprendizagem e de inovação, nos dois campos em que esta se faz premente: em relação à qualidade da educação e da formação de professores. Assim, cremos ser importante trazer para este estudo a definição de cultura organizacional preconizada por Nóvoa (idem, p. 30-31), para melhor compreender o seu caráter sistêmico. As culturas organizacionais são compostas por conjuntos de elementos que são interdependentes. Há uma zona que ele denomina “*zona de invisibilidade*” (*grifo meu*) que integra os **valores**, as **crenças** e as **ideologias**, e que vão funcionar como uma espécie de quadro de referência que permitem, de um lado, atribuir significado às ações dos atores nela envolvidos, e, de outro, aos comportamentos individuais e grupais. A outra zona que Nóvoa denomina de “*zona de visibilidade*” (*grifo meu*), representa, dentre outras coisas:

- As **manifestações verbais e conceituais**, que, segundo o autor, se caracterizam pelo estabelecimento dos objetivos organizacionais, pela identificação de uma linguagem comum aos diferentes grupos sociais para justificarem suas ações; (*grifo meu*)

- As **manifestações visuais e simbólicas**, que dizem respeito aos elementos de natureza material, como a arquitetura escolar, o mobiliário, os equipamentos, limpeza e conservação, o fato de o uniforme ser obrigatório ou facultativo, o modo como os murais são organizados etc.; (*grifo meu*)

- As **manifestações comportamentais**, traduzidas pelo comportamento dos atores no exercício das atividades e funções desempenhadas (as práticas pedagógica, as ações de formação, a concepção de avaliação - profissional e dos alunos, etc.), bem como em outros eventos e rituais (festas, comemorações, abertura dos trabalhos no início de cada semestre, o nível de participação dos atores internos e externos na vida da escola, o modo como são acolhidos os novos funcionários, os novos professores, os novos alunos etc. (grifo meu)

Além dos elementos referidos por Nóvoa, as contribuições de Brunet (1999, p. 130) me parecem fundamentais para alcançarmos maior entendimento do que vem a ser o clima organizacional de uma instituição educativa. Segundo este autor, o clima observado numa escola pode estar assentado “em dois polos de uma mesma escala contínua que são designados de aberto e fechado”. O primeiro diz respeito ao ambiente de trabalho participativo, onde os funcionários gozam de reconhecimento próprio e são incentivados a desenvolver todo o seu potencial. O segundo é considerado rígido e autoritário e os funcionários sequer são consultados na tomada de decisões. (p. 130). Nesta perspectiva, Brunet (idem) vai defender a ideia de que a percepção que os professores têm do ambiente de trabalho vai ter consequências no seu estado motivacional, uma vez que “o ambiente pode ser concebido como um campo de forças de ‘motivação’ e de ‘repulsa’” (p.132).

No quadro de referência de Brunet (idem, p.133), as motivações dos docentes, assim como o grau de satisfação e o seu rendimento profissional, estariam relacionados ao clima organizacional, que pode favorecer tanto a expansão como o retraimento em termos de desenvolvimento profissional. Em relação ao sentimento de satisfação, para o autor as características que mais influenciam são: o tipo de relações interpessoais; a coesão do grupo de trabalho; o grau de implicação na tarefa; e o apoio recebido no trabalho.

Como se pode ver, o sistema educativo brasileiro parece encontrar grandes dificuldades para superar os inúmeros problemas que enfrenta. Sejam eles de ordem física ou simbólica. O número de escolas, por exemplo, está longe de ser suficiente para que se fato se cumpra o desígnio de poder oferecer escola a todos que necessitam ou têm direito a ela. Além disso, o número de alunos por sala de aula e o escasso número de professores especialistas em algumas disciplinas têm agravado os problemas da escola brasileira. Sem falar na necessária superação da

matriz transmissiva e individualista sobre a qual se assentam tanto a prática em sala de aula como as práticas de formação. Em ambas as práticas é ainda bastante evidente nossa dificuldade em considerar a diversidade de públicos (alunos e professores).

Além disso, há que se pensar no papel que uma liderança forte e democrática nas escolas pode desempenhar no estabelecimento de um clima organizacional positivo. Segundo Brunet (1999, p.134), mais que as variáveis ecológicas (aspectos físicos e materiais), as variáveis de meio (indivíduos e grupos), professores (preparação, salários) e escolas (origem e contexto socioeconômico), uma terceira variável (do sistema social) teria peso maior não só na eficácia da escola, mas também no sucesso escolar dos alunos. Citando vários autores, Brunet afirma, dentre outras coisas, que estas variáveis dizem respeito às relações entre diretores e professores; entre os professores; alunos e professores; entre a comunidade e a escola, chamando a atenção especial para a qualidade da comunicação entre os atores, a participação dos pais e o papel de uma liderança pedagógica efetiva.

Como se observa, além de outras questões de caráter institucional que afetam a qualidade da escola brasileira, como a organização curricular, os altos índices de repetência e de evasão, os problemas advindos da passagem de um segmento da escolaridade a outro, dentre outras coisas, há ainda uma série de outros fatores inter-relacionados. Portanto, considerando as tais zonas (visíveis e invisíveis) referidas por Nóvoa (1999), há um sem-número de problemas que precisam ser equacionados. É preciso lembrar, no entanto, que parte deles tem origem na herança deixada por culturas organizacionais obsoletas, assim como obsoleta é a cultura transmissiva que ainda marca os modos de ensinar e de aprender, tanto dos alunos como dos professores, aspectos discutidos por autores como Imbernón (2010) e Fullan e Hargreaves (2000), e que representam fortes obstáculos para a instauração de uma verdadeira cultura colaborativa em contextos de trabalho, capaz de promover as inovações de que as instituições educativas necessitam.

Daí a importância da constituição de culturas profissionais que fortaleçam os professores enquanto coletivo, tanto no sentido de melhorar os seus conhecimentos profissionais, como para ajudá-los a construir atitudes críticas e de posicionamento político no exercício de sua profissionalidade.

Ainda em relação à questão do isolamento docente, a par das questões relativas ao modelo tradicional de uma escola que deveria se preparar para uma nova missão em face das exigências da contemporaneidade, Imbernón (2010, p.67) chama a atenção para o fato de que este isolamento, embora não necessariamente impeça a inovação, no sentido de que os professores possam melhorar individualmente suas práticas, ele a impede em nível institucional. Segundo este autor, “a inovação institucional pretende que a inovação se estabeleça no coletivo, que faça parte da cultura profissional e que se incorpore aos processos educacionais como um processo normal de funcionamento”. Nesta perspectiva, para ele a inovação institucional deveria ser o principal objetivo da formação continuada, ainda que a escola não seja seu lócus. Basta que ela seja tomada como unidade de referência.

Quando o coletivo de professores não trabalha de forma integrada, é comum que receiem mostrar suas dificuldades e explicitar os problemas que enfrentam no cotidiano de sua prática. Para Fullan e Hargreaves (2000), essa solidão a que está submetida a maior parte dos professores ainda hoje, por vontade própria ou por força da cultura organizacional das instituições onde atuam, se por um lado os coloca numa situação de defesa, de autopreservação, de outro os fragiliza profissionalmente, pois os impede de receber retornos acerca do valor e do sucesso do trabalho que realizam. Há ainda outros efeitos negativos, segundo estes autores, no desenvolvimento profissional dos professores:

“O isolamento profissional limita o acesso a novas idéias e a soluções melhores, acumula estresse internamente como uma chaga, fracassa em reconhecer e em elogiar o sucesso e permite a existência e a permanência da incompetência em detrimento dos estudantes, dos colegas e dos próprios professores” Fullan e Hargreaves (2000, p. 20)

Pode-se atribuir parte do isolamento a características psi ou metas elevadas, as quais sabe-se que não é possível alcançar. Mas há outros fatores que se não provocam o isolamento, são consequência dele, no sentido de que os professores podem se ver desprovidos da força e dos saberes coletivos, além de se verem incapacitados para lidar com um clima competitivo, com a sobrecarga de trabalho, com jornadas extensas. Além disso, a violência, a crise de autoridade e o

desrespeito afetam as relações entre alunos e professores. Fullan e Hargreaves (2000 p.36).

Outros fatores, como a própria arquitetura da escola pode levar ao distanciamento físico entre as pessoas (alunos e professores), assim como a grade de horário, que muitas vezes não favorece a interação social (dos alunos e dos professores) intra e intersegmentos. Além disso, o próprio currículo escolar pode inviabilizar a troca entre os professores, uma vez que leva a adoção de atividades rotineiras ou de materiais curriculares e didáticos que dispensam o planejamento ou a análise coletiva das atividades de ensino. Ademais, a própria concepção de ensino e aprendizagem pode favorecer ou criar obstáculos para a construção do tipo de cultura organizacional que aqui é defendida, na medida em que ela também afeta o modo como os professores se percebem como sujeitos aprendentes. Não é por outra razão que autores como Lerner e Marcelo defendem o isomorfismo entre as práticas de formação e as práticas de ensino que os professores desenvolvem em sala de aula.

Penso ser importante frisar neste tópico que uma boa metodologia de trabalho de formação ou um bom modelo de formação não são suficientes para se construir uma cultura colaborativa nas escolas. Um clima afetivo favorável é também condição *sine qua non* para que se deseje trabalhar de forma cooperativa, coletiva, oferecendo e recebendo de bom grado ajuda, apoio, incentivo.

Além disso, trabalhar com a perspectiva de se realizar um bom trabalho, de obter um *feedback* pelo reconhecimento de seus esforços e do bom trabalho realizado, certamente implica em elevado grau de satisfação pessoal e também de prestígio junto à comunidade escolar interna (colegas, direção e coordenação) e externa (pais e outras instituições escolares). Numa perspectiva de cultura colaborativa, o fato de os projetos de inovação terem caráter coletivo favorece ou melhora a qualidade do trabalho de todos, o que fortalece a imagem profissional de cada um e do coletivo, que se vê identificado não só pelo esforço e pelo empenho, mas também pelos resultados positivos alcançados.

Numa cultura colaborativa, o êxito dos professores representa o êxito de uma equipe de trabalho, em que todos querem partilhar ideias, iniciativas, experiências, saberes, demonstrando interesse uns pelos outros, pelo trabalho uns dos outros, fortalecendo, dessa forma, o trabalho colaborativo, no sentido de que se apoiam e se ajudam mutuamente.

Neste sentido, há uma espécie de disposição tanto individual como coletiva para o trabalho em equipe que estariam justificadas, a meu ver, pelo que Imbernón (2010, p.107) chama de motivação intrínseca:

“[...] relacionada à tarefa de ‘ser professor ou professora’, ação que é muito mais difícil, se os docentes se encontram imersos em um ambiente de desmotivação e passividade, educacional ou ideológica. Se os professores estão desmotivados, é preciso encontrar mecanismos para a motivação extrínseca, como, por exemplo, permitir que trabalhem com mais qualidade, que se aprofundem na matéria, encontrem-se consigo mesmos para melhorar a autoestima, realizem-se profissionalmente, etc”.

O excerto acima me remete à importância de, enquanto formadores, levarmos os professores a terem expectativas de realizar um bom trabalho. De forma que poder contar com um investimento da instituição educativa e da coordenação para a formação da equipe parece favorecer o desejo e o interesse pela implantação de projetos coletivos de trabalho. Portanto, a organização de horários e espaços de formação, de intercâmbio entre os professores e entre estes e a equipe de coordenação e/ou especialistas, a possibilidade de planejar e analisar coletivamente as atividades de ensino e de se perceber construindo conhecimentos, aliadas à disponibilidade de recursos (textos, filmes, livros etc.) são, certamente, fatores que favorecem um maior grau de envolvimento dos professores com a própria formação e com o desenvolvimento organizacional.

Ademais, uma escola bem sucedida no seu intento de promover um ensino de qualidade também garante aos professores um grau de satisfação muito grande por se sentirem parte de um coletivo cujo trabalho é exitoso e reconhecido. Compor um grupo que se percebe capaz, ou integrar uma instituição que é reconhecida pela qualidade do ensino que promove, é motivo de orgulho e me parece fundamental para a manutenção de uma cultura organizacional positiva, em que a cooperação, a colaboração e a solidariedade sejam valores dos quais não se deseja abrir mão.

Certamente há outros elementos motivadores, que fogem ao escopo desta pesquisa, como a existência de um plano de carreira que dê aos professores perspectivas de futuro na carreira profissional. Porém há também outros fatores que geram obstáculos. Alguns deles estão relacionados a questões que já foram aqui abordadas, mas também há fatores que dizem respeito a decisões relativas à demarcação de espaços próprios de ação, ambiguidades que afetam a vida

profissional de alguns atores ou da equipe como um todo, e que precisam ser superadas para não colocarem em causa a autonomia e a dignidade profissional do coletivo (Nóvoa, 1999).

Defendo portanto, neste estudo, um tipo de formação que não pretende, como diz Imbernón (2010), mudar os professores, mas sim as escolas onde eles trabalham, de forma que elas possam ser afetadas pela crescente autonomia intelectual que seus professores vão construindo ao longo de seu desenvolvimento profissional. Portanto, não se trata só de formar no sentido de tornar os professores atualizados ou mais bem informados. Se assim procedemos enquanto formadores, perpetuamos a heteronomia intelectual, no sentido de que serão sempre dependentes de uma formação que implica saberes professados por detentores de saberes especializados. Nesta perspectiva, os formadores e os especialistas devem organizar a formação no com vistas a apoiar os professores na construção de atitudes relacionados ao aprender a aprender, valorizando este tipo de postura profissional, para que os docentes reconheçam na perspectiva de aprendizagem permanente o combate ao tédio que caracteriza posturas passivas ou funcionárias.

Portanto, encerro este tópico com uma frase de Fullan e Hargreaves (2000, p.78) que traduz o grande desafio de todos os formadores e gestores enfrentam: à construção de culturas cooperativas envolve uma longa jornada. Não há atalhos fáceis” .

## **2.5 Uma concepção de ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil**

Nos últimos trinta anos, o surgimento de novas teorias sobre alfabetização afetou as práticas de ensino no Brasil e nos demais países da América Latina. A partir da pesquisa psicogenética realizada por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores na década de 1970, muitos outros estudos têm sido realizados no campo da Psicolinguística. Antes disso, porém, muitas das atividades relacionadas à alfabetização que as crianças realizavam nas escolas, em especial na educação infantil, eram associadas à “prontidão” que se supunha que as crianças deveriam alcançar para se alfabetizar, e que ocupava lugar central nas práticas docentes. Compreendia-se que era necessário às crianças um conjunto de conhecimentos sobre coordenação visual-motora, memorização visual, memorização auditiva, índice

de atenção, vocabulário, entre outros aspectos, para que pudessem estar preparadas para enfrentar as propostas presentes em cartilhas ou outros materiais didáticos, de acordo com os métodos de ensino mais usuais da época: analíticos (que partem de unidades maiores da língua, como palavras e orações), sintéticos (que partem das menores unidades, como sílabas ou fonemas) ou mistos (que mesclam propostas com as maiores e menores unidades) (Mortatti, 2000).

Como destacam Poppovic e Moraes (1966, p.5), prontidão para a alfabetização significa ter um mínimo suficiente, sob determinados aspectos, para iniciar o processo da função simbólica que é a leitura e sua transposição gráfica, que é a escrita.

“De maneira geral, os aspectos que fazem parte deste processo podem ser classificados em intelectuais, afetivos, sociais e funções específicas. [...] Os problemas que podem advir de uma deficiência nestes campos devem ser sempre levados em consideração, devido à influência direta que podem ter sobre a alfabetização e sua preparação”.

Com este foco, porém, deixava-se de lado a vivência com atos específicos de leitura e de escrita, pois, segundo Castedo e Torres (2011, p.89),

“Na escola, as crianças não ouviam a leitura de textos, não trocavam opiniões sobre as leituras feitas, não pegavam o lápis para tentar escrever, nem a professora ditava um conto ou qualquer outro tipo de relato para que fosse lido pelos outros. Determinados desempenhos motores, visuais, auditivos, etc. eram supostos como prévios e indispensáveis para aprender a ler e a escrever e o esforço para desenvolvê-los tomava vários meses ou até mesmo anos. Sustentava-se o absurdo de que as pessoas precisavam se exercitar por meio de práticas que nada tinham que ver com a língua escrita para poder ter acesso à cultura letrada, mantendo-as, assim, cada vez mais distantes do objeto de ensino”.

Vale destacar que, como se sabe hoje, participar de situações em que textos são lidos e escritos com propósitos comunicativos permite às crianças, desde cedo, construir conhecimentos significativos. A depender do meio em que vive, a criança chega à escola com variadas vivências letradas. Entretanto, cabe à escola oportunizar situações desta natureza, tanto para ampliar a experiência das crianças que já chegam com conhecimentos construídos quanto para permitir que outras, menos familiarizadas com o universo letrado, tenham acesso a essa cultura. Priorizando a prontidão, a escola se distanciava desta função e justamente a grande

parcela da sociedade que mais necessitava do acesso à cultura escrita era colocada à margem dela.

As pesquisas realizadas por Ferreiro e por Teberosky contribuíram para se repensar a forma como a escola atuava, trazendo novos olhares sobre como organizar o ensino inicial da leitura e da escrita. Como afirma Weisz (*apud* Castedo e Torres, 2011, p. 89)

“[...] as questões lingüísticas envolvidas na alfabetização começaram a se fazer presentes. Em diferentes lugares, de forma mais ou menos concomitante, começa-se a instalar a idéia da língua escrita como um objeto sobre o qual se pode pensar, isto é, uma posição contrária um conjunto de habilidades e competências psiconeurológicas [...] A ruptura é produzida por uma “reconceitualização” do conteúdo da alfabetização. A alfabetização, vista como um objeto estritamente fonológico, que se apresentava como uma relação um a um entre letras e sons e letras com sons transformou-se em outro objeto. O objeto da alfabetização passou a ser muito mais que a correspondência grafema/fonema. A linguagem, inclusive a questão discursiva, entrou no campo da alfabetização”.

Além disso, algumas interpretações equivocadas voltaram a ganhar força nos debates sobre as práticas docentes de alfabetização, como a questão do protagonismo infantil no processo de aprendizagem, em vez de um aliado, durante certo tempo foi entendida como um obstáculo ao ensino da leitura e da escrita, colocando os professores no lugar de meros observadores desse processo. Nesse sentido, também se localizam contribuições nas pesquisas de Ferreiro e de Teberosky, quando marcam que a aprendizagem não é consequência direta do ensino.

Assim, a partir dos anos 80, não era incomum que os professores se questionassem, depois de compreender o processo de aquisição da escrita, o que é que tinham que fazer para promover o avanço de seus alunos rumo à apropriação do princípio alfabético. A escassez de conhecimentos produzidos no campo da didática, tendo por base as contribuições dos estudos psicogenéticos, fazia com que os docentes tivessem efetivamente poucas referências para estruturar sua prática. Essa dificuldade também gerava problemas entre os formadores e os professores com quem atuavam, que se sentiam sem respaldo didático. Em muitos casos, as queixas trazidas pelos professores demandando apoio para a tomada de decisões

didáticas foram mal interpretadas, gerando uma ideia de que desejavam somente “receitas prontas”.

Os professores, por sua vez, na ausência de orientação para o trabalho e de programas de formação continuada que pudessem responder a essa demanda, seguiram fazendo o que sabiam, oferecendo às crianças aquilo que já tinha sido trabalhado, mantendo-as, portanto, distantes da diversidade de textos que circulam socialmente, reduzindo a experiência leitora das crianças a textos que supunham adequados a quem não sabia ler convencionalmente, e propondo situações de escrita que muito pouco ou quase nada se pareciam com as práticas de escrita na sociedade letrada da qual fazemos parte.

Hoje sabemos que essa crítica às demandas dos professores pode ser considerada injusta. Tratava-se de um pedido legítimo, porém, seriam necessários alguns estudos e alguns anos para conceitualizar o que se estava chamando de “língua escrita” e se chegar a propostas de trabalho que pudessem introduzir nas salas de aula práticas de leitura e de escrita que efetivamente conduzissem os professores rumo à compreensão do que viria a ser esta concepção de “alfabetização”. Porém, ainda que se tenha avançado nos estudos na área da Psicolinguística, ainda hoje se vive uma tensão entre optar pelo conhecido ou inovar. Neste caso, o verbo “inovar” pode dar margem a equívocos, pois sabemos da forte tentação que alguns métodos de alfabetização representam ainda hoje, quando alardeados como “a tábua de salvação” de professores e alunos. Na observação a seguir, Lerner (2002, p.30) se reporta a Chevallard (1982), reiterando que a idéia de “inovacionismo” não pode ser confundida com “avanço no conhecimento científico”, e assim se expressa:

“A novidade não é interessante como tal e não pode ser buscada por si mesma. (...) Historicamente, a inovação como valor e como ideologia obstaculizou o desenvolvimento da pesquisa. (...) Observa-se assim que a ideologia da inovação tende a encerrar o estudo do sistema educativo em uma terrível lógica, em um implacável determinismo: a inovação como valor ideológico somente pode tomar impulso porque a ausência de uma história científica no domínio da educação deixa livre curso a todas as pretensões (e entre elas a algumas imposturas, já que o inovador autoriza-se a si mesmo); inversamente, o peso da obsessão inovadora nas consciências e nas práticas impede que se constitua o fato educativo em objeto de um saber progressivo.

Concluindo, Lerner (2002, p. 30) afirma que “Cria-se assim uma espécie de círculo vicioso: a ausência de história científica torna possível o inovacionismo e este impede a construção de uma história científica”.

Para os que se aventuravam no campo da formação docente, por sua vez, também se tratava de um momento perturbador, pois seria preciso construir uma prática que atendesse esta mudança de paradigma e que deveria repercutir na alfabetização inicial. Daí a importância das reformas educativas ocorridas a partir do início dos anos 80, no México, na Argentina e, no caso do Brasil, nos anos 90, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, que orientavam as escolas, em âmbito nacional, a adotarem a concepção de alfabetização que estes documentos preconizavam. Além disso, vários programas de formação continuada voltados para o ensino da língua nas séries iniciais foram desenvolvidos nas últimas duas décadas e, ainda hoje, alcançam uma boa avaliação, como prova pesquisa recente da Fundação Carlos Chagas (2011).

Em relação ao conhecimento didático que se necessitava construir, este começa a ser constituído a partir da década de 1990, quando tiveram início pesquisas que permitiram a construção de critérios e tipos de intervenções de acordo com “um movimento dialético entre a ação didática e a conceituação da ação” (Davis, Nunes, Almeida et al *in* FCC 2011). Desenvolveram-se também programas de formação continuada que exigiram a elaboração, segundo Castedo e Torres (Castedo e Torres, 2011, p. 107), “de materiais para o ensino ou para a organização de grades curriculares”.

Nesta perspectiva, é importante assumir que as propostas de ensino prevejam a necessidade de se atribuir significado ao que se lê e ao que se escreve, e que vão exigir a construção de competências linguísticas em relação à língua escrita. Para que isso seja possível, segundo Castedo (1997, p. 11) faz-se necessário organizar as situações de ensino de forma a:

- a) **Propor problemas**, no sentido de criar situações didáticas para as quais as crianças não possuem todos os conhecimentos nem todas as estratégias necessárias para resolvê-las integralmente, mas onde a sua resolução gere a necessidade de coordenar ou dar novo significado a conhecimentos anteriores, construir novos conhecimentos e desenvolver estratégias;

- b) **Organizar projetos ou seqüências de atividades** que envolvam as crianças com a leitura e a produção de textos reais, em situações comunicativas reais, de forma a aproximar as práticas de leitura e de escrita às formas que elas assumem fora da escola.
- c) **Selecionar a maior variedade possível de textos** para aproximar as crianças das características que os distinguem, de sorte que ao longo da escolaridade construam observáveis sobre componentes comuns e também sobre as diferenças entre eles.
- d) **Gerar situações pedagógicas que contemplem a possibilidade de aproximações sucessivas aos conteúdos lingüísticos**, numa perspectiva de duplo sentido, qual seja: ao longo da escolaridade, voltando sobre os mesmos problemas para dar-lhes novo significado; e no interior de um projeto ou de uma seqüência de atividades, por que é possível tematizar em diferentes momentos e de diferentes formas aspectos relativos aos objetos de conhecimento que se deseja ensinar.
- e) **Gerar situações pedagógicas onde seja necessário que as crianças explicitem suas competências lingüísticas e comunicativas**, e onde também possa confrontá-las com as idéias de seus pares, do docente e dos modelos textuais oferecidos para transformá-las em outras mais próximas à convencionalidade dos textos.

Especificamente no caso da educação infantil, o movimento pela busca de uma escola de qualidade para as crianças de até 6 anos de idade, atendidas pela Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo, encontra-se nas *Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas*, elaboradas por esta Secretaria, notadamente o tópico relacionado às “Experiências de Exploração da Linguagem Verbal”, justificativas em defesa de um trabalho relacionado à aprendizagem da linguagem escrita com aquela faixa etária. Segundo o documento, este foi um dos assuntos mais polêmicos em relação ao segmento: “Deve-se ou não ensinar a ler e a escrever na pré-escola?” (São Paulo. Secretaria Municipal de Educação, 2007, p. 76).

Somos, portanto, totalmente de acordo com o entendimento que a Secretaria Municipal de Educação tem e que faz com que ela assuma um “posicionamento ideológico em defesa do acesso das crianças à cultura escrita”, como se pode ver na afirmação abaixo, presente nas “Orientações curriculares”:

“A construção da escrita é longa e se inicia nos primeiros anos de vida. A criança, cuja família é usuária da escrita, tem a oportunidade de, convivendo com esses usuários, ir construindo gradativamente esse conhecimento. Para as crianças que, embora vivendo em ambientes urbanos, não contam com a presença de parceiros que sistematicamente façam uso deles, a escola pode ser o único lugar possível para construir esse conhecimento”. (PMSP, SME/DOT, 2007, p. 34)

Em consonância com a nova concepção de alfabetização, assume-se, conforme as orientações curriculares, que as crianças que vivem em sociedades urbanas letradas, onde a língua escrita é um importante elemento de comunicação, desenvolvem, já na tenra idade, interesse pelas práticas comunicativas que observam, bem como sobre os sistemas de representação, dentre eles a escrita alfabética. Nesse contexto, a mesma fonte defende que:

- Os fenômenos e produtos da comunicação oral e escrita são complexos objetos de conhecimento socialmente constituídos e ocorrem em práticas sociais reais;
- A criança aprende a língua portuguesa no uso da própria linguagem, daí a necessidade do professor dar mais visibilidade a seus usos, funções e propósitos sociais;
- A criança lê sem saber ler, escreve sem saber escrever e é a possibilidade de fazê-lo não convencionalmente que lhe permitirá compreender o sistema convencionalmente usado para ler e escrever;
- A leitura desempenha papel prioritário também no percurso da escrita, daí a insistência em explicitar expectativas de aprendizagem com os mais diferentes propósitos;
- O conhecimento conceitual sobre a escrita manifesta-se na prática de determinados procedimentos, por isso esses dois tipos de conteúdos aparecem entrelaçados. (PMSP/SME/DOT, 2007, p. 79).

Deste modo, portanto, a 'nova ordem' exigia a adoção de um princípio didático importante, que dizia respeito ao fato de que se aprende a ler lendo e a escrever escrevendo, ou seja, muito antes de saber ler e escrever convencionalmente as crianças podem e devem tentar ler e escrever com a ajuda do professor e dos colegas mais experientes. Devem também ouvir o professor ler em voz alta e ditar textos coletivamente ao professor.

Em síntese, como destaca Molinari (In: Kaufman, 2000, p. 19):

[...] Quando decidimos que desde muito pequenas as crianças podem iniciar o processo de compreensão da leitura e da escrita, decidimos, na verdade, que já estão se alfabetizando. Por esta razão, e porque também resulta em conteúdo valioso do ponto de vista cultura, o jardim deve assumir um **compromisso alfabetizador** (grifo da autora). Mas este compromisso não deve se confundir com a produção alfabética. Não significa estipular níveis de resultados por salas ou idades.[...] Pressupõe trabalhar os conteúdos de maneira sistemática, com continuidade e propósitos claros. (tradução livre do espanhol).

Portanto, penso que interessa, para o tema da presente dissertação, discorrer mais detalhadamente sobre o ensino da leitura na educação infantil, tendo como foco a formação de leitores competentes, o que será tratado no próximo item.

## **2.6 As práticas de leitura na Educação Infantil**

Apesar do tempo transcorrido a partir da nova concepção de alfabetização, ainda existe um abismo entre as práticas sociais da leitura e da escrita e a prática escolar. Fora da escola a relação dos usuários com a leitura, por exemplo, difere-se da forma proposta pela escola. Fora da escola lê-se diferentes tipos de textos e com propósitos variados. Lê-se para realizar uma receita, para localizar uma informação pontual, para saber mais sobre um assunto, para se divertir e se emocionar e, raramente, também se lê em voz alta. Porém, segundo Lerner (2002, p. 76), na escola:

“A leitura aparece desgarrada dos propósitos que lhe dão sentido no uso social, porque a construção do sentido não é considerada como uma condição necessária para a aprendizagem. A teoria oficial na escola considera – diria Piaget – que o funcionamento cognitivo das crianças é totalmente diferente do dos adultos: enquanto estes aprendem apenas o que lhes é significativo, as crianças poderiam aprender tudo aquilo que ensinasse a elas, independentemente de que possam ou não lhe atribuir um sentido”.

Ora, naturalmente, onde a cultura escrita se faz presente, leitores de literatura trocam opiniões sobre o que leram e descobrem que há muitas interpretações possíveis de um mesmo texto. Além disso, sugerem títulos e autores uns aos outros; perseguem seus escritores prediletos, acompanhando sua produção literária; abandonam leituras que não correspondem às suas expectativas iniciais; argumentam em favor de suas preferências; fazem antecipações sobre o que pode vir a acontecer a determinados personagens; voltam a determinadas passagens do texto num processo de autorregulação em relação à construção do sentido do que se lê. Enfim, leitores críticos e competentes desenvolvem comportamentos que poderiam ter início já na experiência escolar, desde a mais tenra idade, quando já é possível e desejável iniciar uma trajetória como leitor.

Para que estes comportamentos possam ser construídos, é necessário que as propostas de leitura realizadas na escola estejam centradas na construção do significado desde as primeiras experiências e que estejam inseridas em situações de comunicação. Para cumprir esse requisito, pesquisas recentes apontam para a necessidade de organizar-se situações didáticas revestidas de sentido para as crianças, típicas de uma comunidade de leitores, como acontece, fora da escola.

Em consonância com esta nova abordagem de ensino da língua, o documento Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas também defende práticas pedagógicas para a educação infantil que promovam uma formação literária que englobe o conhecimento de um repertório de histórias, lidas pelo professor, e que, na minha concepção, quando combinadas com outras intervenções, podem favorecer o desenvolvimento de comportamentos leitores, quais sejam: comentar uma leitura, recomendar uma leitura a alguém, participar de discussões em que diferentes interpretações geradas pela leitura são explicitadas pelos colegas; problematizar as intenções implícitas nos diferentes tipos de textos; realizar antecipações sobre a história lida, manifestar opinião pessoal sobre a obra lida, posicionando-se criticamente etc. Todos estes comportamentos, segundo o referido documento e outras pesquisas de caráter didático (Cf. Molinari In: Kaufman, 2000; Lerner, 2002), são aprendidos nas situações de intercâmbio entre leitores, o que pode ser garantido já na escola. Comportamentos que serão aprendidos ao longo de vários anos de escolaridade, e também fora e além desta instituição, nas mais variadas situações vividas dentro de uma comunidade de leitores. Para tanto, vale lembrar que as crianças são consideradas leitoras desde que passam a participar de situações em que se lê em voz alta para elas.

“A experiência contínua, organizada e intencional de leitura possibilita às crianças o conhecimento de um repertório significativo de histórias, a aprendizagem de procedimentos e comportamentos leitores. Todos esses conhecimentos pressupõem a construção de uma familiaridade necessária ao reconhecimento das regularidades entre as diversas narrativas, constituição do hábito, etc. É por esses motivos que se recomenda que a roda de leitura seja uma atividade permanente das crianças, com frequência diária, e que seja bem planejada, considerando todas as possibilidades de aprendizagem em seus três momentos: antes, durante e depois da leitura do professor.” (Cf. Molinari In: Kaufman, 2000; Lerner, 2002, p. 87)

Decidir ensinar comportamentos leitores não é uma tarefa fácil. Trata-se de uma decisão que exigirá a construção de conhecimento didático e, neste sentido, cabe aqui retornarmos à questão da formação docente permanente. Mesmo que os professores tenham muitos conhecimentos de base - de natureza pedagógica e linguística -, a partir dos quais possam pensar a ação didática, tem sido necessária, segundo Lerner (2002), nas situações de formação, a conceitualização da especificidade do conhecimento didático e a reflexão sobre a própria prática. Isso, tanto da prática dos professores, como dos formadores, para que se possa avançar neste aspecto da formação profissional.

Podem-se retomar, então, as perguntas que os professores, segundo Lerner (2002) faziam há alguns anos aos formadores: “Explique-nos melhor como é a atividade que tem que ser feita para que as crianças aprendam este conteúdo específico”; “Qual é a intervenção mais adequada, se as crianças cometem determinado erro?”... Julgou-se, como já explicitado, que desejavam receitas prontas. Como capacitadores, segundo a autora (p. 104)

“[...] ainda não estávamos em condições – por paradoxal que isso possa parecer – de compreender totalmente o que tão claramente assinala Brousseau (1994) em relação à pesquisa didática, e que nós podemos aplicar – parafraseando-o – à capacitação: quando muitos professores apresentam os mesmos problemas, o mínimo que tem que fazer o capacitador é se perguntar por que os apresentam e tentar entender quais são e em que consistem os problemas que estão enfrentando”.

A partir das contribuições aqui referidas em torno da alfabetização e da formação do leitor, faz-se necessário situar as intervenções didáticas resultantes das ações de formação desenvolvidas junto à equipe de professores da educação infantil da escola-campo, de forma que o leitor possa melhor compreender de que perspectiva de ensino de leitura se parte neste estudo.

### 3 A Escola e o Modelo de Formação Continuada

#### 3.1 A escola-campo e o segmento da Educação Infantil

A escola-campo é reconhecida por ser uma instituição de ensino que toma como referência a concepção construtivista de ensino e aprendizagem. Neste sentido, tanto o projeto educativo como a formação continuada de seus professores se caracterizam pelo forte componente colaborativo.

A escola foi criada em fins da década de 1970, no cenário de redemocratização do país, e tinha como um de seus principais objetivos oferecer uma educação de qualidade para crianças em idade pré-escolar.

Identificada, portanto, desde o início, com as teorias que embasam uma prática construtivista, notadamente as contribuições de Piaget, três valores, segundo a direção da escola, têm sido essenciais na construção e sustentação do projeto pedagógico: **o conhecimento, a cooperação e a autonomia.**

Em sendo assim, o currículo da Educação Infantil está organizado de modo a promover, dentre outras, a construção de relações interpessoais de qualidade entre as crianças e entre as crianças e os adultos (professores e demais funcionários da escola), com os adultos assumindo seu compromisso ético de promover uma educação de qualidade e para a vida pública.

A Educação Infantil atende a uma faixa etária entre 3 a 5 anos de idade, em que as crianças vivenciam mudanças intensas, tanto do ponto de vista motor, como do ponto de vista cognitivo e também no âmbito de sua sociabilidade. O desenvolvimento da linguagem oral é um aspecto fundamental nesse processo, bem como a possibilidade de as crianças, progressivamente, poderem se expressar através de múltiplas linguagens.

Neste momento em que estão vivenciando a sua segunda socialização, isto é, começam a reconhecer-se num ambiente diferente do conhecido até então – o familiar -, onde as regras, a comunicação e as relações são de natureza diferente daquelas oferecidas pela família, exigirão uma série de conquistas por parte das crianças que implicam um longo processo de adaptação à escola e que caracteriza todo este período da escolaridade.

Num contexto de muitas novidades, onde se ampliam as relações das crianças, que passam a considerar outros adultos como outros significativos (além

dos companheiros de turma), as atividades se repetem a cada dia. E por entender que a rotina traz a segurança e a confiança necessárias para o bem estar neste novo ambiente educativo, as novidades vão sendo pouco a pouco incorporadas à rotina e ao longo dos anos que compreendem esta etapa educativa.

Neste sentido, privilegia-se o entrosamento e a criação de vínculos afetivos, como já foi dito, entre as crianças e entre estas e os adultos, de modo que muitas ações são desenvolvidas com a finalidade de buscar uma aproximação entre os diversos atores que convivem e compartilham o espaço diariamente. Nesta perspectiva, há várias unidades de trabalho que favorecem a conquista de tais objetivos, como as situações em que as crianças frequentam e eventualmente compartilham diferentes espaços da escola como biblioteca, cozinha, salas de outras turmas, laboratório e parque.

Estas situações dizem respeito a sessões coletivas de leitura, lanches coletivos, sessões abertas de canto, récita de poesias e de parlendas; momentos em que crianças mais velhas ensinam brincadeiras às mais novas; propostas de Arte em que as crianças mais experientes se colocam na posição de tutores dos mais novos, pondo em jogo as habilidades já construídas para ensinar aos pequenos procedimentos e atitudes que já foram conquistadas, dentre outras tantas outras atividades previstas ao longo da semana e do ano.

Outras situações de aprendizagem, ainda, estão relacionadas à relação da criança com o espaço da escola e com tudo que ele representa. Desde os objetos pessoais que acompanham as crianças cotidianamente, aos objetos e espaços de uso comum, passando pelos objetos que pertencem aos companheiros. A valorização do cuidado com o que é de uso pessoal, com o que é do outro e com o que é responsabilidade de todos é fundamental e está previsto no planejamento diário das situações de aprendizagem, de modo que as crianças tenham a oportunidade de aprender procedimentos e atitudes de respeito voltadas à conservação e manutenção dos mesmos, e que implicam, inclusive conteúdos de natureza transversal, como questões relacionadas ao consumo sustentável, por exemplo, e também a aprendizagem de valores (justiça, solidariedade e respeito).

Os espaços destinados à Educação Infantil são amplos e favorecem a organização de situações desafiantes do ponto de vista das ações motoras/corporais, através da realização de brincadeiras tradicionais, de situações de jogo e de circuitos que implicam caminhos compostos por obstáculos motores

que, além de divertir, têm o propósito de promover a aquisição de habilidades que permitem às crianças enfrentá-los com progressiva autonomia e desenvoltura.

A rotina de todos os grupos é composta por situações que contemplam ações de atendimento às necessidades básicas das crianças, como a alimentação, o cuidado de si e a adoção de hábitos de higiene e de alimentação saudável, bem como a exploração do ambiente físico e social, e a expressão por meio de múltiplas linguagens (corpo, oralidade, canto, desenho, escultura, pintura, colagem, modelagem). Portanto, dizem respeito a experiências que envolvem vários âmbitos do conhecimento.

A par disso, vai-se investindo também na construção da moralidade infantil, através do conhecimento de si mesmo e dos outros, de forma que as crianças reconheçam, progressivamente, outros pontos de vista além do seu próprio, bem como a existência de regras que têm por finalidade definir direitos e deveres e também garantir um convívio de qualidade. Os conflitos não são, portanto, vistos como um problema. Pelo contrário, são fontes permanentes de aprendizagem, uma vez que a busca de solução dos mesmos, sempre mediada pelos professores, tem por objetivo favorecer a construção de uma progressiva autonomia para expressar sentimentos e necessidades, bem como a valorização do diálogo como forma privilegiada de enfrentamento dos conflitos típicos da convivência em grupo.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido com a alfabetização inicial, e que na escola-campo é denominado Práticas de Linguagem, envolve o ensino da leitura, da escrita e da oralidade (o falar e o ouvir). Neste estudo, interessa ressaltar o tipo de formação literária que se pretende promover, através de sessões diárias de leitura, por ocuparem um lugar central neste segmento nesta visão de alfabetização, sendo a construção de um percurso leitor rico e estimulante um dos principais objetivos do trabalho em Práticas de Linguagem nesta escola.

Nesta perspectiva, nos últimos anos, as Práticas de Linguagem, notadamente a leitura de literatura, têm ocupado um grande espaço na agenda formativa da escola, ainda que outros eixos da leitura (ler para aprender a ler e ler para saber mais sobre um assunto) tenham sido também objeto de reflexão, bem como conteúdos relacionados a outros âmbitos da formação dos pequenos, como “moralidade infantil”, “o brincar”, “a expressão plástica”, “o conhecimento do meio físico e social”, “a música”, dentre outros.

Para encerrar este tópico, vale ressaltar o compromisso da escola com o caráter ativo do processo de construção de conhecimento das crianças, isto é, com a capacidade de as crianças pequenas construírem hipóteses sobre os mais variados objetos de conhecimento, de confrontá-las e, no que diz respeito à formação leitora, chegar a níveis de compreensão cada vez mais sofisticados das obras que lhes são apresentadas por intermédio da leitura em voz alta realizada diariamente pelos professores.

### **3.2 O processo envolvendo o ensino da leitura: um modelo de formação**

O projeto de formação dos professores voltado ao ensino da leitura é fruto de muitos anos de estudo da equipe pedagógica da escola, que vem tendo acesso a vários estudiosos da área como Ferreiro, Kaufmann, Siro, Molinari, Solé, Castedo, Nemirovsky, Teberosky, Lerner, Colomer etc., os quais têm se dedicado às questões da formação docente e à pesquisa didática em torno do ensino da leitura e da escrita, inclusive nas séries iniciais da escolaridade, e especificamente sobre o ensino da leitura de literatura, tanto na educação infantil como nas etapas da escolaridade.

A escola-campo tem um centro de formação que promove muitas ações formativas voltadas tanto para o público interno como para o externo. De modo que além dos programas de formação desenvolvidos na própria escola, por sua equipe de coordenadores, voltados para os professores que nela atuam, toda a equipe pedagógica, incluindo a coordenação, participa das ações promovidas pelo centro.

No caso da área de língua, há alguns anos a escola-campo vem investindo na formação interna de sua equipe, a fim de favorecer a ampliação dos conhecimentos de referência de seus professores em torno do ensino da leitura, da escrita, do falar e do ouvir, ou seja, das Práticas de Linguagem. Os autores acima referidos trouxeram contribuições importantes, realizando supervisões internas na escola-campo, que foram fundamentais para a organização curricular e para a construção de conhecimento didático por parte dos professores.

Dando continuidade, portanto, à formação da equipe em torno dos conteúdos e da didática da língua, todas as ações de que participaram os sujeitos da pesquisa

aconteceram na escola-campo, local que constitui o que os autores dedicados à formação denominam *contexto*. Tratava-se de encontros presenciais com periodicidade mensal, planejados pela equipe de coordenação.

O trabalho teve início no mês de janeiro, época do ano em que muitas escolas reúnem sua equipe pedagógica para planejar as atividades que serão realizadas ao longo do ano. No caso dessa escola, isso inclui construir e revisar projetos e sequências didáticas relativas aos conteúdos que serão ensinados no 1º semestre. Neste primeiro momento foram reservadas 9 horas de trabalho com formação em Práticas de Linguagem, divididas em três sessões de trabalho com duração de 3h cada uma delas. Destas, 6h foram dedicadas à formação do leitor literário; nas demais, organizou-se um quadro com “atividades habituais” (envolvendo a leitura, a escrita e a oralidade) e organizou-se uma lista de intervenções relacionadas ao trabalho com “nome próprio” para as três séries (denominadas Grupo 1/G1, Grupo 2/G2 e Grupo 3/G3). Como se pode ver, houve mais ações de formação voltadas a essa área de conhecimento – a Língua – mas este estudo se restringiu aos encontros destinados ao planejamento do trabalho no eixo da leitura de ficção.

Depois, foram planejados mais 6 encontros presenciais, denominados Reuniões Pedagógicas, com duração de 2 horas cada, com periodicidade mensal, perfazendo, no total, 18 horas de trabalho. Estas foram, portanto, as situações planejadas envolvendo todo o coletivo de professores. Outras situações de formação aconteceram, como as situações de interação que se davam de forma espontânea entre professores de mesma série ou de séries diferentes, através de email ou no dia a dia da escola, e que certamente contribuíram para o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Outras situações planejadas aconteceram, em encontros de supervisão, pois esta é mais uma instância de formação que a escola lança mão, com o propósito de garantir o acompanhamento sistemático do trabalho que os professores realizam em sala de aula. Vale dizer que nem todos os professores trouxeram para estes encontros questões relativas ao trabalho de leitura. Os mais experientes, na maior parte das vezes, ocupavam estes espaços de formação com uma diversidade de temas, em função de outras demandas. No caso dos professores iniciantes, estes sim foram acompanhados de perto em relação ao trabalho com a leitura, tanto por uma demanda da coordenação que via a possibilidade de trabalhar com eles outros aspectos da formação, como a gestão da sala de aula, as características dos alunos etc., como dos próprios professores, que

buscavam um espaço de interlocução para discutir o modo como estavam compreendendo e concretizando as ações planejadas coletivamente.

Penso ser importante delimitar, aqui, as ações formativas que são desenvolvidas através do centro de formação, das ações desenvolvidas na escola. Não é à toa que os autores que têm se dedicado à formação enquanto campo de estudo (Marcelo, Nóvoa, Imbernón, Roldão, Canário, Alarcão, dentre outros) defendem uma perspectiva de formação que se pretenda sistêmica e articulada, e que tenha a instituição escola como o principal elo entre o que se discute nas atividades de formação e o tipo de ensino promovido pelos professores em sala de aula. Dessa forma, a principal razão de ser do trabalho formativo, é, sem sombra de dúvida, a qualidade do ensino que as escolas podem oferecer, o que, certamente, tem relação direta com o processo de desenvolvimento profissional de todos os atores envolvidos.

Outras situações formativas são muito importantes e também contribuem para o desenvolvimento profissional de professores e formadores. São elas cursos, palestras, oficinas, seminários e encontros de supervisão. Neste último tipo de modalidade formativa, o trabalho da escola é submetido à análise crítica de especialistas, ora com vistas a se produzir um realinhamento curricular, pensando na abordagem dos conteúdos de uma área/disciplina ao longo da escolaridade, ora para promover uma tematização da prática que vem sendo realizada em um ou em vários segmentos. Nestas situações formativas o que se busca é a ampliação e aprofundamento de conhecimentos de natureza didática.

Dando continuidade aos estudos que a equipe pedagógica vinha realizando na área de Práticas de Linguagem, as formadoras buscavam ampliar o conhecimento de referência da equipe de professores sobre a leitura de narrativas tradicionais e poesia, bem como sobre outras possibilidades com o trabalho de literatura, como o estudo de um autor, a constituição de um espaço permanente de intercâmbio entre os pequenos leitores do segmento, que deveriam participar de situações de leitura e de produção (escrita) de indicações de leitura.

No quadro abaixo, podem-se observar, ainda, as atividades formativas desenvolvidas ao longo do tempo, bem como os respectivos focos e objetivos. Vale dizer que o grau de detalhamento das atividades faz-se necessário, no contexto desta pesquisa, para que o leitor possa melhor compreender as situações formativas referenciadas pelos sujeitos das pesquisas e por mim, no momento da análise

propriamente dita dos achados. Vale ressaltar que os professores receberam previamente o cronograma, de modo que tinham clareza do tipo de situação formativa que vivenciariam do longo do semestre.

**Quadro 1 - Cronograma das Ações Formativas**

<b>CRONOGRAMA DAS AÇÕES FORMATIVAS</b>		
<b>Datas</b>	<b>Foco</b>	<b>Atividade</b>
26/01 (6h)	Leitura de Literatura	<p>1ª. Parte: Coletivamente: Leitura de trechos de textos de documentos argentinos, sobre o trabalho com poemas e narrativas, seguida de discussão. G1 e G3: leitura sobre o trabalho com narrativas. G2: leitura sobre o trabalho com poemas.</p> <p>2ª. Parte: Coletivamente: Leitura do artigo “Una actividad permanente: Club de Lectores. La escritura de recomendaciones por lós niños en el Jardin” de autoria de María Claudia Molinari.</p> <p>Equipe série – Análise e seleção de títulos para leitura do professor e composição de um acervo de livros por série/sala de aula (considerando a sequência de atividades de leitura que seria desenvolvida). G1 e G3, separadamente, selecionavam os contos tradicionais que seriam lidos. G2: selecionava os poemas que seriam apresentados às crianças.</p>
22/02 (2h)	Leitura de Literatura	Equipe de série: Conclusão da elaboração da lista de títulos/livros que seriam lidos para as crianças a propósito das sequências de atividades de leitura (poemas e narrativas).
15/03 (2h)	Início da elaboração da sequência de atividades de leitura	<p>Equipe série: Início da produção da documentação da sequência de atividades de leitura G1 – contos de fadas; G2 – poemas; G3 seguir um autor. As equipes tinham de elaborar uma justificativa para o trabalho e listar os conteúdos que serão priorizados, considerando os conteúdos presentes no documento curricular argentino. Em seguida, listar as etapas gerais do trabalho.</p>
12/04 (2h)	Continuação da documentação curricular	Equipe série: Leitura dos comentários feitos na documentação que iniciaram para em seguida detalhar as etapas e os encaminhamentos didáticos.
17/05 (2h)	Tematização da prática	<p>Equipe multi-série: Projeção dos vídeos contendo o encaminhamento da atividade em que os professores promoviam discussões sobre literatura com o grupo-classe que foi planejada coletivamente. Depois de assistir, a equipe tinha de comentar as intervenções realizadas pelo professor (as perguntas feitas às crianças, as novas perguntas a partir das respostas que davam, a socialização do que era dito pelos alunos etc.) Após as discussões a equipe elaborava uma lista de bons encaminhamentos e boas intervenções.</p>
14/06 (2h)	Tematização da prática	Equipe multi-série: Continuação do trabalho de tematização através da análise de vídeos contendo encaminhamentos de atividades em que os professores promoviam discussões sobre literatura com o grupo-classe que foi planejada coletivamente.
28/07 (2h)	1ª parte Intervenções na apropriação da escrita  2ª. parte Finalização da	<p>Coletivo: Apresentações feitas pelas professoras das situações de leitura encaminhadas e avaliadas como bons encaminhamentos.</p> <p>Equipe série: Retomada e finalização das sequências de atividade de</p>

	documentação	leitura.
--	--------------	----------

Como se pode verificar, no quadro acima se procurou combinar tanto estratégias relacionadas a situações de estudo, com sessões coletivas de leitura e discussão, como situações de produção, quando os professores eram convocados a produzir e revisar documentos curriculares (sequências de atividades de leitura e planos de aula). Nessas situações era solicitado aos professores que lessem, planejassem por escrito, escrevessem, organizassem e sistematizassem o trabalho. E, por último, estratégias voltadas à tematização da prática, onde se buscava, através da videoformação, que os professores analisassem e refletissem sobre a própria prática e a prática dos colegas.

As situações formativas cumpriam vários objetivos para além daqueles que seriam os principais: quais conteúdos ensinar e como ensiná-los. Por essa razão são diversas as tarefas que compõem o conjunto, já que se buscava favorecer a construção de conhecimento didático. Abordaremos cada uma delas ao longo deste capítulo.

### 3.2.1 As situações de estudo: da leitura de textos teóricos e literários

*“A leitura e a escrita são ambas importantes e indissociáveis, mas a escrita pressupõe a leitura, enquanto que o inverso não é verdadeiro”*

(Rui Canário)

Como aprende o professor na formação continuada que tem lugar em contexto de trabalho? Partindo do pressuposto que a complexidade da função docente demanda conhecimentos especializados, qual é o papel do estudo na formação? E qual seria a diferença entre o professor que estuda enquanto faz cursos e busca atualização em diferentes espaços de formação externos à escola e o professor que estuda a propósito da formação que recebe em contexto de trabalho?

A observação, enquanto estratégia formativa, tem um papel importante no processo de aprendizagem do professor, assim como a escrita, por meio da qual o professor organiza sua prática, registra seu pensamento para depois reexaminá-lo ganhando, assim, cada vez mais capacidade de se auto-analisar, para agir de forma cada vez mais intencional e consciente. Porém, de nada vale a reflexão, a análise da prática (da própria e do outro) se os professores não puderem contar com uma base teórica que lhes permita avançar na compreensão de seus sucessos e insucessos. Por essa razão as atividades que envolvem a leitura e discussão de textos são fundamentais no processo de aprendizagem da docência.

Sabe-se também que a formação inicial tem sido avaliada como precária no contexto brasileiro, de forma que há muitos conteúdos que os professores precisam aprender e aprender a ensinar, e que dizem respeito às diversas áreas do conhecimento humano como, por exemplo, as questões relacionadas ao desenvolvimento moral humano. Em razão disso, a maior parte dos programas de formação continuada seguem sendo planejados e oferecidos como forma de suprir as lacunas deixadas por ela.

Porém, mesmo que os cursos sofressem uma transformação significativa, tanto em termos de duração como dos currículos, com a inclusão de conteúdos ou na forma de ajustes que favorecessem o equilíbrio entre teoria e prática, ainda assim será necessário investir na autoformação e na formação continuada. Como defendem muitos autores, grande mérito teriam os cursos de formação inicial se pudessem ensinar os futuros professores a “aprender a aprender”.

Creio ser importante, portanto, no contexto deste estudo, me referir às estratégias formativas adotadas e em que medida elas potencializariam as aprendizagens profissionais para se proceder a um ensino da leitura de melhor qualidade.

Sabe-se que a decisão de se realizar uma leitura está orientada por um objetivo. Ler para obter algum tipo de prazer, para se divertir, se emocionar; ler para fazer, para montar; ler para conhecer, para saber mais sobre um assunto. Portanto, mesmo quando à noite, à hora de dormir, já cansados e sonolentos, pegamos um livro ao acaso, um livro de contos de suspense, por exemplo, e na luta contra o sono pulamos algumas partes para conhecer o desfecho de uma narrativa. Ainda assim há uma intenção clara nesta modalidade de leitura: ler simplesmente por prazer.

Assim, formar para o ensino da leitura implica formar o professor não só para compreender o papel que ela tem na nossa sociedade letrada, isto é, os usos que se faz dela em diferentes contextos, mas para reconhecê-la como procedimento importante para a sua própria formação. Portanto, a leitura em contextos de formação pode ser individual ou compartilhada. Pode ser sugerida ou proposta. Pode ser, ainda, uma escolha deliberada do professor, para suprir uma necessidade. O importante é que nas situações de formação e de autoformação os professores tenham a oportunidade de reconhecer a sua importância como ferramenta de estudo e de trabalho.

Em muitas situações, leituras são propostas aos professores sem que eles tenham manifestado dúvidas ou questões que as justifiquem. Nestes casos, nós, formadores, costumamos dizer que os textos veiculam respostas para perguntas que ainda não foram feitas. Ou, ainda, não é incomum que diante de uma dificuldade identificada pelo formador na prática de um professor, ele sugira um texto, um livro, uma bibliografia, muitas vezes de forma prematura. Digo de forma prematura porque nem sempre dúvidas foram manifestadas e ainda não parece haver consciência das próprias dificuldades ou de um não saber. Assim, é importante que no âmbito da formação se criem propósitos para as situações de leitura, que faça com que os professores percebam a necessidade de recorrer a textos e autores e tomá-los como referências possíveis no momento de fazer escolhas, tomar decisões e justificá-las, fundamentá-las ou, ainda, para compreender o que não deu certo.

Ler um texto de forma completa ou apenas um trecho é uma decisão que pode afetar de forma significativa a relação dos professores com a leitura e com este tipo de estratégia formativa. Pode ser extenso ou complexo demais, a leitura de um texto pode demandar um tempo de que não se dispõe, pode indicar a necessidade de ser realizada de forma compartilhada, de forma que a troca de ideias e o confronto de opiniões possam favorecer a sua compreensão, ou, ainda, exigir comportamentos leitores que o professor ainda não construiu.

Por isso a importância de os formadores justificarem ou orientarem a execução de uma tarefa envolvendo leitura. Pode-se, por exemplo, partir do que se sabe sobre determinado conteúdo ou tema, identificando em seguida questões ou dúvidas que os professores gostariam de esclarecer e que justificariam a leitura de um texto. Pode-se propor, também, que os professores leiam um texto sobre um

tema que tenha relação com sua prática e solicitar que busquem identificar, no trabalho que realizam, semelhanças e diferenças com o que está sendo proposto.

A depender do contexto de formação, é necessário um pouco mais. É necessário familiarizar o professor com as diversas modalidades de leitura e de textos. Infelizmente, a maioria dos professores lê pouco e tem pouco contato com os textos que circulam socialmente. Portanto é importante um investimento na formação do professor como leitor, em primeiro lugar, para que se conscientize da importância da leitura na sua vida pessoal e profissional, por um lado, e também para que alcance maior autonomia para enfrentar os problemas que este tipo de atividade intelectual demanda.

No início da formação, foram propostos, conforme quadro anterior, algumas leituras de trechos e de textos na sua íntegra. Estas leituras foram realizadas de forma compartilhada, ora com todo o coletivo dos professores, como foi o caso do texto em que os autores relatavam uma experiência didática intitulada “Clube de Leitores”. Com esta leitura, os formadores buscavam justificar a importância da constituição de uma comunidade de leitores na Educação Infantil, em que os professores e as crianças pudessem compartilhar as leituras realizadas, bem como construir um espaço de intercâmbio de ideias e opiniões sobre o que foi lido. Já os trechos do documento curricular argentino que tratavam da leitura de narrativas e da leitura de poemas foram lido em pequenos grupos, de acordo com a sequência que seria realizada nas diferentes séries (poemas no G2; narrativas no G1 e no G3). Com estas leituras objetivava-se ampliar os saberes dos professores acerca do ensino da leitura no que diz respeito às intervenções que poderiam realizar junto às crianças.

Embora os professores da escola-campo reconheçam a importância da leitura diária de literatura para as crianças, acreditava-se que poderiam avançar no modo como poderiam promover a iniciação literária dos pequenos, uma vez que esta etapa da escolaridade é fundante na relação dos alunos com o conhecimento e também com o mundo da leitura. Esperava-se, portanto, que os professores pudessem avançar em relação aos critérios nos quais se pautavam para eleger as obras que seriam lidas, indo além de seu próprio gosto pessoal ou das novidades que o mercado editorial oferece todos os anos. Além disso, pretendia-se favorecer o planejamento de intervenções que potencializassem não só o interesse e a curiosidade das crianças, mas também espaços de reflexão sobre o conteúdo dos

livros lidos e sobre outros aspectos relacionadas à aprendizagem da leitura, como ensinar as crianças a notarem as ilustrações, elementos paratextuais tais como título, índice, contracapa, tipografia etc; a realizarem antecipações sobre o conteúdo com base na análise das ilustrações e dos elementos mencionados, a controlar a compreensão do texto relendo, por exemplo, o trecho sobre o qual surgiram dúvidas ou interpretações distintas, entre outras situações diversas.

Os livros infantis, hoje em dia, em grande parte, são constituídos por imagens. Alguns, só por imagens, outros são livros onde o texto e a imagem têm uma relação de interdependência, e há, ainda, aqueles nos quais as imagens oferecem informações extras ao leitor. Como afirma Colomer (2007, 93):

Tradicionalmente, a ilustração e o texto caminhavam em planos paralelos. Um contava a história e outro a “ilustrava”. Mas, boa parte dos livros infantis atuais – que recebem o nome de “álbuns”, exatamente para distingui-los dos contos ilustrados – incorpora a imagem como elemento constitutivo da história, de maneira que os dois – textos e ilustração – complementam a informação.

Por essa razão, penso que propor objetivos e modalidades de formação não é tarefa simples. Por que estudar mais o que já se conhece bastante? Em meio a tantas demandas da formação, por que a leitura de literatura, se é o eixo do trabalho sobre o qual mais se encontra literatura nacional e estrangeira? Fazer escolhas implica renunciar a outras escolhas possíveis. Às vezes é preciso estabelecer prioridades ou decidir sob pressão. Às vezes, ainda, é preciso somente decidir avançar em relação a um tema ou conteúdo sobre o qual já se sabe muito, dado que também é importante aprofundar.

Mesmo que os professores da escola-campo sejam leitores plenos, tenham tido boas experiências com a leitura quando ainda eram estudantes, e tenham aprendido, na formação inicial, a importância da leitura como atividade permanente, de periodicidade diária, e embora pareçam satisfeitos com o trabalho que já realizavam, a escola, enquanto instituição, tem um compromisso permanente com a inovação. Por essa razão valoriza a atualização permanente de sua equipe em relação aos estudos relativos às questões da alfabetização. Por essa razão o trabalho realizado no eixo denominado “Práticas de Linguagem” é constantemente discutido, a fim de ser aperfeiçoado a cada situação de formação.

### 3.2.2 As situações de produção escrita: do planejamento coletivo das sequências de atividades de leitura e da elaboração de planos de aula

*“Vivemos tempos difíceis para os professores, ameaçados por um processo de proletarianização que só pode ser contrariado pela afirmação da sua autonomia na produção de saberes profissionais encarados como legítimos. Ao dar conta de dispositivos de formação estruturados na produção escrita e nos respectivos circuitos de intercâmbio, aquilo que se está a fazer é a contribuir, de forma poderosa, para reforçar o professor como profissional que produz os seus próprios saberes profissionais e que é capaz de os explicitar, fundamentar e comunicar”*

(Rui Canário)

Nóvoa e Canário são autores que têm defendido a ideia de que se “dê a palavra aos professores” quando o assunto é Educação. E se não se puder dar a palavra aos professores, é possível e desejável que ele a tome. Mas, para tanto, é necessário que formadores e professores repensem e revisem suas práticas profissionais, no sentido de assumirem as funções sociais que a leitura e a escrita têm na sociedade letrada em que vivemos, só assim se poderá revestir de sentido as situações de aprendizagem vividas pelos próprios profissionais da educação e por seus alunos.

Contudo, escrever não é tarefa fácil para ninguém. E embora os professores ensinem seus alunos a escrever, nem sempre eles próprios são usuários frequentes da escrita ou a manejam com desenvoltura. Infelizmente este tem sido um grande desafio para professores e formadores. A escrita como método de trabalho e como apoio ao pensamento e à reflexão ainda é uma meta e não necessariamente a realidade nas situações de formação. Uma boa estratégia adotada por formadores que apostam no seu poder é tornar os professores usuários plenos da leitura e da escrita.

*“Escrever é imprescindível para aqueles que assumem a docência como profissão, isto é, como uma prática que requer previsão, reflexão, troca com colegas, comunicação e discussão de experiências, estudo constante de aportes teóricos que contribuem para enriquecê-la e aprofundá-la”. (Lerner, 2007, p. 205)*

O excerto de autoria de Lerner nos ajuda a compreender o papel importante que esta estratégia formativa tem para a profissionalização dos professores, uma

vez que sem o recurso da escrita, a aprendizagem do adulto professor também fica prejudicada. Em qualquer processo de aprendizagem é importante que se façam anotações, tanto sobre o que se lê como sobre o que se ouve ou se discute, sem as quais se torna árdua a tarefa de recuperar ideias que surgiram ou que foram abandonadas. Esta seria, portanto, uma das funções da escrita na nossa sociedade letrada: mnemônica. Depois é preciso algum nível de planejamento, ainda que seja na forma de uma lista de atividades. Esta é outra função da escrita: organizar ações.

É raro que se solicite de professor textos com propósito comunicativo, como a produção de um artigo ou texto que apoie uma exposição ou comunicação do trabalho realizado. São raras as experiências formativas em que essa estratégia formativa é adotada. Na escola campo, muitas situações de escrita fazem parte da rotina dos professores e há uma situação em que a produção anual de textos, de forma individual, em dupla ou em pequenos grupos, na forma de artigo, tem o propósito de comunicar aspectos do trabalho num simpósio interno, que acontece sempre no segundo semestre de cada ano.

No início da semana, é comum que recorram à escrita pelo menos duas ou três vezes, para produzirem o planejamento semanal, que é compartilhado com os colegas de série, e dele constam todas as atividades que serão realizadas com as crianças de segunda à sexta-feira. Depois, às terças-feiras, nas Reuniões Pedagógicas, é comum que produzam anotações pessoais ou que sejam convocados a produzir ou revisar documentação curricular (sequências de atividades e projetos), a qual será utilizada como apoio para o trabalho a ser realizado. Nesse caso, a escrita é produzida coletivamente, geralmente pelas equipes de série.

É preciso registrar, aqui, que na escola-campo, onde a escrita profissional é bastante valorizada, além de solicitada no transcurso do ano letivo, em diversas ocasiões, anualmente é realizado um simpósio interno, onde os professores apresentam para colegas de outros segmentos um trabalho que é fruto de investigação realizada naquele ou no ano anterior. É a esta situação de escrita com propósito comunicativo a que nos referimos em parágrafo anterior. Ela pode ser realizada individualmente ou os professores podem se organizar em duplas ou grupos de trabalho. No final do ano em que as ações formativas voltadas ao ensino da leitura foram desenvolvidas, os 10 professores estiveram envolvidos em investigações didáticas relativas a esse eixo do trabalho. As professoras de G1

escreveram um trabalho sobre a leitura de contos tradicionais, com o foco no trabalho sobre personagens arquetípicos deste tipo de história, sobre o modo como as crianças podiam construir observáveis sobre as características do lobo mau, personagem presente em muitas histórias apresentadas naquele ano (Chapeuzinho Vermelho, O lobo e os sete cabritinhos, Os três porquinhos etc.). Duas professoras de G2 dedicaram-se à reflexão sobre os critérios de escolha das crianças no momento de selecionar e emprestar livros semanalmente na biblioteca central da escola. Outras duas professoras de G2 se debruçaram sobre a leitura em contexto de pesquisa, isto é, sobre o ler para aprender mais sobre um assunto. As quatro professoras de G3 se dedicaram à leitura voltada para a análise e reflexão sobre o sistema de escrita, isto é, sobre as situações de leituras de títulos de histórias, nomes de brincadeiras e outras palavras relacionadas à rotina das turmas, com o propósito de fazer as crianças avançarem na compreensão do funcionamento do sistema de escrita. Outras duas professoras, não sujeitos dessa pesquisa, mas que também atuam no segmento – a professora auxiliar do Período Integral e a professora de Inglês – influenciadas pelos temas das reuniões pedagógicas e pela empolgação dos colegas, também produziram seus textos voltados para o ensino da leitura. No caso do inglês, sobre o papel da leitura de contos tradicionais conhecidos nesta língua, enquanto a professora do Integral desenvolveu uma sequência de atividades de leitura de livros sem texto, portanto livros-álbum.

Ainda relativo à escrita com propósito comunicativo elaborada pelos professores, embora se trate de uma tarefa exigente, que acaba ocupando horas a mais de trabalho do professor, esta é uma situação em que a escrita profissional traz resultados bastante positivos para o desenvolvimento dos professores, pois lhes possibilita divulgar aspectos do trabalho realizado, no sentido de dar a conhecer a natureza e a qualidade do mesmo. No caso dos professores de Educação Infantil, avalio como sendo uma experiência muito positiva, pois é comum que os docentes deste segmento sejam menos valorizados, tanto na comunidade interna da escola, como na comunidade externa, por se questionar inclusive a natureza do trabalho que realizam. São professores que são vistos como alguém que cuida bem das crianças e brinca com elas, torna o dia delas na escola confortável e instigante, e de quem, supostamente, não se espera um trabalho de natureza intelectual.

Na escola-campo, as comunicações realizadas pelos professores de Educação Infantil têm sido fundamentais para se romper com a representação de

que o trabalho que se realiza neste segmento tem menor importância quando comparado ao que se faz nos segmentos superiores.

### **3.2.3 As situações de tematização: a importância da videoformação na análise e reflexão sobre a prática**

Como se constrói conhecimento didático de conteúdo? É lendo sobre os conteúdos que se necessita aprender a ensinar? Ou lendo sobre como outros professores ensinaram os mesmos conteúdos? Digamos que responder de forma afirmativa a ambas as questões não é de todo errado. Quanto mais se sabe sobre o objeto de conhecimento que se pretende ensinar, melhor. E ter acesso a modelos de ensino é certamente também muito importante, não só no início da carreira, mas sobretudo no início, pois seguimos aprendendo permanentemente, mesmo sobre coisas que já sabemos ou julgávamos saber de forma suficiente. Entretanto, há um tanto de saberes que se adquire principalmente nas situações em que se está em sala de aula, diante dos alunos, mediando a interação deles com os objetos de conhecimento, isto é, com os conteúdos. Lerner (2002, p.110) chama este fenômeno de triângulo didático, isto é, diz respeito ao “conjunto de todas as interações que se dão entre o professor e os alunos a propósito do objeto a ensinar e a aprender”.

Como qualquer situação de ensino e aprendizagem é singular, contextual, por mais que se tenha tido acesso a bons modelos, a maneira como se encaminha uma atividade vai depender do modo de muitas variáveis: da concepção de ensino e aprendizagem de quem está com o ‘leme nas mãos’ (professor), isto é, pensar no papel dos alunos e no papel do professor na situação didática, e, como foi dito acima, a propósito do conceito de “triângulo didático”, da qualidade das interações que terão lugar naquela atividade (interação tanto dos alunos com o conteúdo e com os materiais que o veiculam, entre os alunos, entre os alunos e o professor), o que inclui, também, pensar no tempo reservado a estas interações e na organização social da sala de aula, de modo que elas possam acontecer. Portanto, saber sobre o conteúdo que se deseja ensinar implica saber como se pode construir conhecimento sobre este conteúdo.

Nesta esteira de reflexão, cabe indagar: que conjunto de ações será preciso que os alunos realizem para aprender o conteúdo? Qual será o papel do professor?

Que tipo de ajuda oferecerá aos alunos para que estes interajam com o conteúdo que necessitam aprender? No caso de se referir à leitura de uma história nova de um autor conhecido das crianças, dizer, antes mesmo da leitura, que se trata de mais um título de um autor conhecido, poderá despertar a curiosidade do grupo de forma a alcançar maior grau de envolvimento com a atividade? Ajudará as crianças a acionarem conhecimentos prévios, de modo que possam fazer antecipações mais ajustadas sobre o conteúdo da narrativa, criando nelas um horizonte de expectativas sobre o seu desenrolar ou sobre o comportamento dos personagens ou de algum deles? Em sendo um autor desconhecido, mostrar a capa e “lê-la” com os alunos pode ajudar na construção da compreensão da narrativa? Pode levá-los a criar expectativas sobre o tema ou conteúdo da narrativa, na medida em que poderiam construir hipóteses sobre as possíveis relações entre os personagens presentes na capa? Ler a sinopse de uma história pode facilitar a compreensão da narrativa? Antecipar às crianças que o conjunto de poemas que o professor vai ler de um autor tem em comum o fato de serem poemas engraçados, ajuda os pequenos a identificar características da obra deste autor?

Estas e outras situações, relacionadas, a meu ver, com critérios didáticos, já que dizem respeito ao funcionamento da aula, ou a ações intencionais do professor para suscitar o interesse do aluno, parecem situações que necessitam ser vivenciadas e debatidas, para que se possa argumentar sobre as escolhas feitas, sobre as dúvidas enfrentadas, sobre o que deu certo e o que não deu, sobre novas abordagens, e isso só é possível quando são criadas condições para que os professores reflitam sobre a prática: a própria e a do outro.

“Decidir quais são os registros que se analisarão não é fácil, é uma decisão que apresenta, pelo menos, os seguintes problemas: é preciso utilizar registros de classes conduzidas pelos participantes, ou é mais conveniente escolher registros de classes coordenadas por docentes que não participam da oficina de capacitação?” (Lerner, 2002, p. 110-1).

Esta questão, assim formulada por Delia Lerner, não é uma questão menor. Embora a autora se refira à análise de registros de aula (transcrições, diários reflexivos, planos de aula), a filmagem também é um tipo de registro. Mas um registro que se pretende mais fidedigno, digamos assim, do que de fato acontece em sala de aula, diferentemente do registro escrito produzido pelo professor ou por um

observador (outro professor, o coordenador etc.), dado que neste tipo de registro há uma mediação, um olhar atravessado por representações, por expectativas, influenciado, portanto, *a priori*. Neste sentido, a filmagem de uma aula, ou de um encaminhamento, favorece o acesso aos dados, livre das possíveis interpretações a que a situação didática está sujeita quando relatada por escrito.

Certamente não é fácil atuar com um observador. E mais, atuar e ver sua atuação sendo objeto de análise de terceiros. É preciso que se garanta algumas condições ao autor da prática que se pretende debater, analisar criticamente. No caso da escola-campo, definiu-se que todas as aulas dos professores de uma mesma série seriam objeto de análise, mas o planejamento desta aula seria produzido coletivamente. Os planos de aula seriam produzidos a muitas mãos e seriam compartilhados com a equipe de coordenação, que colaboraria com comentários e sugestões, de forma que todos assumiriam a responsabilidade pelo maior ou menor grau de sucesso destas situações. Houve, portanto, intencionalmente, uma preocupação em assegurar a cada um dos professores a possibilidade de encaminhar uma proposta que tivesse sido pensada coletivamente, na qual os professores pudessem antecipar problemas e possíveis ajustes, de forma que estivessem relativamente seguros de suas ações em sala de aula e maior consciência dos objetivos da atividade.

Ainda sobre a vídeoformação, vale dizer que esta forma de registro foi escolhida por que se desejava que todos os professores envolvidos em um mesmo planejamento pudessem pensar sobre os resultados obtidos pelos colegas com seus grupos-classe com uma mesma atividade. Dessa forma, essa era a única maneira de tornar a prática de cada um dos membros da equipe de série acessível aos demais. A maior parte dos professores procurou disponibilizar para seus pares de série o material videográfico. Entretanto, na reunião pedagógica planejada para que se realizasse a tematização das práticas realizadas pelos professores do segmento, optou-se por uma análise nas equipes organizadas de forma vertical, ou seja, em cada subgrupo havia professores das três séries. Quando os colegas de mesma série podiam se ver atuando em outros momentos que não no encontro formal de formação, na reunião, o que se buscava era a sociabilização, por um lado, de uma diversidade de encaminhamentos didáticos envolvendo a leitura de literatura e, de outro, a socialização dos conhecimentos da equipe, tanto no âmbito do conteúdo como no do didático do conteúdo. Apostava-se na diversidade de saberes que

poderiam ser explicitados e compartilhados nesta situação, de modo a favorecer o desenvolvimento profissional tanto no âmbito individual como coletivo.

As situações de tematização da prática foram, portanto, as últimas situações de formação do programa elaborado no início do ano pela equipe de coordenação. O fato de termos escolhido propor este tipo de situação ao final se justificava pelo fato de que havia muitos professores novatos na equipe, e que certamente se sentiriam desconfortáveis para expor sua prática perante seus pares e perante a coordenação, num momento inicial dos estudos e das discussões sobre os conteúdos de formação. Ter optado por encerrar a formação sobre este tema com estas situações favoreceu a análise de bons encaminhamentos de modo geral. Além disso, optou-se por centrar as discussões nas intervenções do professor voltadas às ações que as crianças deveriam realizar no âmbito cognitivo, isto é, às perguntas dirigidas ao grupo e às crianças em particular, a fala que produziam, o modo como devolviam para o grupo questões que pudessem ser respondidas pelos próprios pequenos, deixando-se de lado outros aspectos da gestão do grupo que não eram objeto de investigação, como questões de disciplina, por exemplo.

Assim, o que se objetivava em termos de formação era uma análise da aula filmada, de modo que professores de diferentes séries (multiséries) pudessem comentar e depois listar bons encaminhamentos e boas intervenções, construindo critérios que deveriam levar em consideração no encaminhamento de situações futuras de leitura de literatura.

## 4 Metodologia da Pesquisa

Esta é uma pesquisa de base empírica, de caráter qualitativo, onde estão em jogo aspectos relacionados ao processo de desenvolvimento profissional de professores de infância, isto é, uma equipe de professores de Educação Infantil de uma escola particular da Zona Oeste de São Paulo. A equipe é composta de 10 docentes, todos eles atuando como professores titulares, sendo que 3 deles exercem a docência há mais de 10 anos, enquanto os outros 7 são professores iniciantes, ou seja, têm entre 2 e 5 anos de prática em sala de aula.

No início do projeto, meu interesse estava voltado à necessidade de melhor compreender o processo de construção de conhecimentos de natureza disciplinar e didática dos professores sujeitos desta pesquisa, a partir de um conjunto de ações formativas desenvolvidas pela equipe de coordenação da escola-campo. Entretanto, quando da coleta de dados, e ao longo das muitas leituras das transcrições dos depoimentos dos participantes dos grupos de discussão, meu interesse foi se voltando para as condições que teriam tornado possível tantas trocas e a construção de tantos conhecimentos (de conteúdo e didáticos) relativos ao ensino da leitura de literatura na escola-campo. Se no início, portanto, interessavam mais os princípios didáticos que norteavam o trabalho com a leitura, com o passar do tempo foi o modo como os professores se relacionavam com o modelo de formação e entre si que passou a ser objeto de interesse.

As questões colocadas nos Grupos de Discussão estavam, portanto, relacionadas ao significado que os professores tinham atribuído ao conjunto de ações formativas desenvolvidas, e o modo como os conhecimentos adquiridos teriam afetado suas práticas. Entretanto, como foi dito acima, destes dados emergiram outros aspectos que acabaram chamando a atenção ao apontar a importância do clima institucional para o desenvolvimento profissional de todos os atores envolvidos no processo.

As ações envolviam situações de estudo, isto é, a leitura de textos teóricos seguida de discussão, para melhor se conhecer os objetos de ensino, os conteúdos; e também a leitura de textos de literatura infantil, seguida de análise das obras, para que os professores pudessem chegar a escolhas mais criteriosas quanto às que seriam lidas, bem como da elaboração e revisão coletiva de sequências didáticas e

também de planos de aula, seguida de situações em que se tematizava a prática por meio da análise de vídeos. Com esse conjunto de práticas formativas, o que se desejava, ao fim e ao cabo, era criar condições para que os professores pudessem atuar como profissionais. Profissionais especializados, que possuem um saber que é de natureza específica.

Tratava-se, portanto, de um conjunto de reuniões pedagógicas, planejadas com a finalidade de ampliar os conhecimentos dos professores sobre este eixo do trabalho com as Práticas de Linguagem: a leitura. Eram, portanto:

- reuniões pedagógicas para leitura e discussão de textos sobre o trabalho com a leitura com poemas e narrativas;
- reuniões pedagógicas para análise e seleção dos livros de literatura que seriam lidos em voz alta para as crianças;
- reuniões pedagógicas para elaboração e revisão de sequências de atividades de leitura, conforme o quadro:

**Quadro 2 - Sequências de atividades criadas ou revisadas pelos professores**

Grupo 1 (3 anos)	Sequência didática de leitura de contos tradicionais
Grupo 2 (4 anos)	Sequência didática de leitura de poesia
Grupo 3	Sequência didática conhecendo um autor (Eva Furnari)

- reuniões pedagógicas para leitura e discussão da documentação iniciada ou existente, para detalhar as etapas do trabalho e planejar coletivamente os encaminhamentos didáticos (elaboração de planos de aula);

- reunião pedagógica para análise da prática através de videoformação: divididos de forma que cada grupo pudesse contar com a participação de professores das diferentes séries e assistir aos vídeos das aulas que tinham sido planejadas coletivamente pela equipe de série, para em seguida analisá-los;

- reunião pedagógica para troca de repertório literário das próprias professoras, em que foram convidadas a indicar aos colegas, como leitoras de literatura, livros que apreciavam.

#### 4.1 Sujeitos da pesquisa

Participaram deste estudo 10 professoras do segmento da Educação Infantil da escola-campo. O quadro abaixo apresenta indicadores que revelam a pluralidade da experiência profissional, expressa nas colunas 2, 3 e 4, e deverá suscitar reflexões sobre a prática aqui tratada.

**Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa**

<b>Professora participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Tempo de atuação na escola-campo</b>	<b>Idade dos alunos à época da pesquisa</b>
Amanda	44 anos	26 anos	15 anos	4 anos
Julieta	32 anos	6 anos	5 anos	3 anos
Ticiane	43 anos	27 anos	11 anos	5 anos
Rebeca	25 anos	5 anos	5 anos	3 anos
Ludmila	25 anos	5 anos	5 anos	3 anos
Diva	24 anos	2 anos	2 anos	4 anos
Priscila	24 anos	2 anos	2 anos	4 anos
Monica	24 anos	3 anos	3 anos	5 anos
Elisa	43 anos	19 anos	3 anos	5 anos
Fabiana	28 anos	6 meses	6 meses	5 anos

Como se pode ver, das dez professoras sete estão na faixa etária dos 24 aos 32 anos, e estão vivenciando os primeiros anos de docência, sendo que seis delas atuaram como estagiárias na escola-campo nos últimos anos da graduação em Pedagogia. As outras três professoras têm entre 43 e 44 anos, e estão na profissão há mais de quinze anos, sendo que duas delas estão há mais de dez anos na escola onde a pesquisa foi realizada.

## 4.2 Os grupos de discussão

A propósito da opção pelo procedimento de coleta de dados denominado Grupo de Discussão, muitas foram as razões que me levaram a fazer esta escolha. A primeira delas diz respeito ao fato de poder criar, com os grupos, um espaço de intercâmbio que garantisse a escuta e a livre expressão de ideias, sentimentos, dificuldades que os sujeitos enfrentam como professores, tanto em sala de aula como nas situações de formação, mas não só opiniões individuais; pelo contrário, trata-se, segundo Weller (2006, p.245) de um “instrumento de exploração das opiniões coletivas”. Citando Mangold (1960), Weller afirma que:

“[...] a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua [...]. Dessa forma as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não-verbais” (1960, p. 49 - Tradução e grifos da autora)

Além de as posições dos participantes refletirem as visões de mundo de um dado grupo, dado o caráter interativo da coleta de dados, os grupos de discussão proporcionam ao pesquisador grande economia de tempo, já que se pode obter “mais de um depoimento ou opinião sobre determinado assunto de uma única vez”.

Também, o confronto dos depoimentos leva sempre à identificação de consensos e dissensos e, porque não dizer, a possíveis reelaborações ou revisões de formas de ver e pensar as questões que são objeto de discussão, o que era do meu desejo, pois é possível instaurar, a partir dos grupos de discussão, dinâmicas próprias que dão lugar a comportamentos e processos metacognitivos livres da influência do pesquisador, dado que o controle da discussão fica a cargo dos próprios participantes. Ademais, por se tratar de um grupo de professores que trabalha junto há alguns anos, me pareceu que este procedimento de coleta de dados permitiria desvelar algumas características que pudessem dar a este grupo certa identidade, uma vez que Weller (2006, p. 245), citando Mangold (1960), afirma que:

“[...] um outro aspecto a ser pesquisado por meio dos grupos de discussão, denominado pelo autor como opiniões de grupo e que dizem respeito às orientações coletivas oriundas do contexto social

dos indivíduos que participam em uma pesquisa: os entrevistados passaram a ser vistos, a partir de então, como representantes do meio social em que vivem e não apenas como detentores de opiniões”.

A citação acima vem ao encontro à minha necessidade de conhecer as opiniões de um grupo possivelmente marcado pelas influências da cultura profissional em que estão imersos.

Outra razão de ser da escolha deste procedimento metodológico diz respeito ao modo como as falas, nestas situações, emergem conteúdos múltiplos, diferentemente do Grupo Focal ou de uma situação de Entrevista Coletiva, onde os participantes tendem a ficar presos a uma temática ou questão, ou, ainda, ao que supõem que o pesquisador esperava ouvir. No Grupo de Discussão, a figura do pesquisador ou do entrevistador fica diluída, são os próprios participantes que conduzem a situação, ficando a cargo do moderador somente garantir que todos tenham direito à palavra, que todos tenham a oportunidade de manifestar ideias, opiniões. Portanto, foram orientados a tomar seus colegas como interlocutores privilegiados.

Por último, outra vantagem dos Grupos de Discussão diz respeito ao baixo custo que esta metodologia de coleta de dados representa, pela possibilidade de conseguir reunir, num único horário e local, os sujeitos da pesquisa. No caso dos professores da escola-campo, representou grande vantagem estarem reunidos para uma situação de avaliação coletiva do trabalho realizado ao longo do semestre, o que me permitiu subdividi-los em dois grupos para proceder à coleta de dados, o que nem sempre é possível. A depender da situação, a organização dos grupos de participantes requer alguns cuidados, como contatá-los para conhecer sua disponibilidade de agenda, para realizar o convite e definir o local adequado para o encontro dos participantes, dentre outras coisas.

Assim, organizaram-se dois Grupos de Discussão, cada um contendo cinco participantes, com duração entre 40 minutos e 1h, sendo que as discussões foram gravadas em áudio e vídeo com o auxílio de uma segunda pesquisadora<sup>2</sup>. Essa decisão foi tomada por acreditar-se que em menor número de participantes, a interação tende a ser mais intensa, de modo que se pode alcançar maior aprofundamento nas discussões. Vale dizer que além de situar os participantes dos

---

<sup>2</sup> Eliana Midori, colega de mestrado, gentilmente me acompanhou na coleta de dados, se responsabilizando pela condução e pela filmagem das discussões num dos grupos.

propósitos da pesquisa e do caráter sigiloso dos depoimentos, procurou-se orientar os professores para que falassem um de cada vez, num tom de voz que permitisse o registro em áudio de seus depoimentos.

As questões de caráter aberto, resumidas no quadro a baixo, foram apresentadas aos dois grupos, e com elas tínhamos o objetivo de provocar junto aos participantes uma reflexão sobre o processo formativo e a manifestação de opiniões pessoais. Entretanto, como é característico deste tipo de procedimento metodológico, não se alcança somente o que pensa cada um dos sujeitos. É possível, como já foi dito, pelos consensos e dissensos, chegar a conhecer o que pensa o grupo, enquanto coletivo de trabalho, sobre o processo vivido, e também os resultados alcançados, tanto num âmbito individual como no âmbito coletivo, já que os resultados não se restringem a uma única sala de aula nem a um único professor, e sim, têm uma consequência na qualidade do ensino promovido pela instituição educativa e na formação da equipe como um todo.

**Quadro 4 - Questões dos Grupos de Discussão**

	Perguntas	Orientações
<b>Questão de aquecimento</b>	Não foi necessária. Os professores integram uma mesma equipe e se conhecem bastante. Participam de ações formativas em que são estimulados a expressar ideias, opiniões, dúvidas e dificuldades, de modo que se avaliou que seria dispensável um aquecimento.	
<b>Questões centrais</b>	Como vocês avaliam as ações de formação desenvolvidas este ano em relação ao ensino da leitura?	Observar se as respostas apontavam: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomada de consciência da concepção de ensino de leitura que tinham;</li> <li>• Dificuldades com alguns conteúdos da formação;</li> <li>• Novas aprendizagens no campo do ensino da leitura;</li> <li>• Demandas formativas individuais contempladas e não contempladas;</li> </ul>
	Dessas ações, quais foram as mais significativas do ponto de vista profissional?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência por determinadas estratégias formativas;</li> <li>• Críticas a determinadas estratégias formativas;</li> <li>• Referência ao papel da coordenação no processo;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referência ao papel da interação com os colegas no processo;</li> <li>• Referência ao caráter colaborativo das ações de formação;</li> <li>• Referência à construção da prática autonomia enquanto profissional;</li> <li>• Dificuldades pessoais com os conteúdos envolvidos;</li> <li>• Troca de experiência entre professores.</li> </ul>
	Como profissionais, quais as principais aprendizagens que resultaram para vocês desse conjunto de situações de formação?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referência a uma melhor compreensão do trabalho com leitura de literatura para a faixa etária em que atuam;</li> <li>• Melhor compreensão dos conteúdos envolvidos;</li> <li>• Melhor compreensão dos princípios didáticos que devem considerar na elaboração de propostas;</li> <li>• Valorização do trabalho coletivo;</li> <li>• Valorização da interação com os colegas para melhor compreender a própria prática;</li> <li>• Valorização das situações de análise da prática dos colegas para aprender com eles.</li> </ul>
<b>Questão de encerramento</b>	Em que medida a prática de vocês foi afetada por essas ações de formação?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades para transpor para a prática em sala de aula;</li> <li>• Resultados positivos em sala de aula;</li> <li>• Referência a múltiplas aprendizagens.</li> </ul>

### 4.3 Procedimentos de análise dos dados

Os registros em áudio dos grupos de discussão foram transcritos, os vícios de linguagem corrigidos e seu conteúdo analisado. O movimento inicial da pesquisadora foi o de identificar falas que pudessem apontar para o modo particular como cada professora recebeu e se envolveu com as propostas formativas e as aprendizagens mais relevantes. Foi importante também olhar com atenção as falas que se repetiam, de tal forma que se pudesse identificar tanto os ganhos na formação pessoal e profissional de cada um dos envolvidos, como também os ganhos enquanto grupo, enquanto um coletivo de professores que faz parte de uma escola preocupada em levar a cabo um projeto pedagógico que se pretende identificado com uma concepção de leitura e uma concepção de ensino de leitura.

A maior descoberta foi o valor atribuído pelas professoras às situações de interação de maneira geral. O trabalho coletivo e o caráter cooperativo e colaborativo das situações de interação parecem ter sido o que este grupo de professores mais valorizou.

Num primeiro momento, na tentativa de organizar os depoimentos dos participantes, foram levantados os seguintes indicadores:

- o papel do registro: da importância do planejamento coletivo das situações didáticas à documentação do trabalho realizado e vice-versa;
- a tematização da prática: da reflexão sobre a própria prática e a prática dos colegas;
- o trabalho coletivo: da importância da troca e do apoio mútuo e da construção de conhecimentos compartilhados;
  - o professor como produtor de conhecimento profissional;
  - a formação para a autonomia para a cooperação;
  - o trabalho colaborativo “dentro” da formação;
  - a construção da autonomia profissional, nos âmbitos individual e coletivo;
  - a formação para a autonomia para a cooperação;
  - a construção de competências nos âmbitos individual e coletivo;
  - a importância da continuidade das ações ao longo do tempo;
  - desenvolvimento profissional: das aprendizagens individuais às conquistas coletivas.

Depois de várias idas e vindas aos dados coletados, aos depoimentos dos sujeitos, chegou-se a três grandes categorias, a saber:

- a formação em contexto;
- a construção do trabalho colaborativo;
- a cultura colaborativa e o clima organizacional.

### 4.3.1 A formação em contexto

Uma vez assumida, neste estudo, a perspectiva de desenvolvimento profissional docente defendida por Marcelo (1999, p.10-11), quero chamar a atenção para suas principais características, por acreditar que serão úteis para a compreensão do modelo de formação vivenciado na escola-campo. Portanto, trata-se de um modelo de desenvolvimento profissional baseado:

1- no construtivismo e na ideia de que o professor constrói conhecimento a partir da reflexão que ele próprio faz das atividades de ensino que organiza e avalia;

2- na ideia de que os professores aprendem ao longo do tempo e a partir de seus conhecimentos prévios, portanto a formação demanda tempo e continuidade, para dar ensejo a mudanças necessárias;

3- no fato de que as situações de formação devem estar relacionadas às situações concretas de trabalho;

4- na ideia de que o desenvolvimento profissional docente está relacionado ao desenvolvimento organizacional;

5- na perspectiva de que a formação deve levar o professor a se constituir como um prático reflexivo, capaz de construir novas teorias e transformar a sua prática a partir dos conhecimentos adquiridos;

6- na perspectiva de um processo colaborativo, ainda que não se possa negar a importância do trabalho e da reflexão individual do professor;

7- no fato de que não existe um único modelo de desenvolvimento profissional. As escolas e os professores é que devem, a partir de sua realidade, de suas crenças e de seus valores, construir o modelo que melhor lhes atenda.

Diferente da forma escolar que os programas de formação continuada costumam assumir, a análise do cronograma das reuniões pedagógicas da escola-campo me permite verificar a quantidade de ações, o intervalo entre elas e o período do ano em que aconteceram, indicando haver uma preocupação com a continuidade da formação. Além disso, as estratégias formativas adotadas e seus objetivos indicam preocupação, por parte dos formadores, com o caráter coletivo do trabalho e dos processos de desenvolvimento profissional e de inovação.

Esse planejamento faz pensar que há, também, uma expectativa, por parte dos formadores, de que a equipe de professores tenha um papel central no que diz respeito à escolha dos conteúdos relativos à leitura, bem como na tomada de decisões sobre o modo de ensiná-los, e para que argumente em favor de suas escolhas, numa perspectiva de construção de conhecimento de natureza didática. Ademais, percebe-se que as atividades são realizadas em pequenos grupos, às vezes horizontais (intrasérie) e noutras verticais (intersérie), o que me permite observar que a interação é um princípio neste programa de formação. Portanto, percebe-se a intenção de colocar os professores na posição de protagonistas de sua própria aprendizagem. A atuação dos docentes está orientada, portanto, para o planejamento coletivo do trabalho, o que demanda deles não só uma disposição para o trabalho em equipe, como também um comprometimento cognitivo na medida em que são convocados a se comprometer com ideias, hipóteses de trabalho e a avaliação de sua própria atuação, tanto no âmbito individual como no coletivo, exercendo uma reflexão sobre a prática. Portanto, não se trata de um curso ou de oficinas. Trata-se do desenvolvimento de projetos de trabalho que consideram as características do contexto, conferem protagonismo a professores e coordenadores, valorizam os conhecimentos dos docentes e, ainda, que levam os professores e formadores a se implicarem em projetos de mudança.

Além disso, a proposta de formação da escola-campo denota uma compreensão de que as aprendizagens profissionais demandam tempo, como qualquer processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, a concepção de formação é coerente com a concepção de ensino e aprendizagem preconizada pela escola, que é reconhecida como escola construtivista. Ainda em relação à questão da variável tempo na formação, vale lembrar que o ensino da leitura não está sendo abordado pela primeira vez, portanto, não é um tema novo para grande parte dos sujeitos. Pelo contrário, o seu ensino vem sendo discutido há alguns anos na escola, e há mais de dois na Educação Infantil, o que me leva a afirmar que há também uma compreensão de que determinados conteúdos formativos, por sua complexidade, demandam tempo para que possam ser conceitualizados por parte dos professores aprendentes.

Depoimentos feitos por duas professoras - uma experiente e outra iniciante revelam uma mudança conceitual importante no modo de compreender o trabalho de alfabetização e do papel das atividades de leitura neste processo. Apesar de a

coordenação propor discussões há mais de dois anos sobre o valor formativo das atividades de leitura no processo de alfabetização – não só do ponto de vista da literatura, mas também do ponto de vista do sistema de escrita - as docentes se referem ao fato de terem mudado recentemente o enfoque do trabalho e o modo de pensar sobre o peso que este tipo de atividade tem no sentido de favorecer o avanço das hipóteses das crianças sobre o sistema. Então, além do fator tempo no processo de aprendizagem profissional, há que se salientar o peso que os conhecimentos prévios têm neste processo. Uma prova disso são os próprios depoimentos. Neles, as professoras admitem uma mudança na prática em relação à frequência com que propunham atividades de leitura às crianças do Grupo 3 (5-6 anos). Agora elas superam as atividades de escrita, diferentemente do que acontecia nos anos anteriores.

Vale dizer que são atividades de leitura em turmas onde as crianças não necessariamente lêem e escrevem convencionalmente. São propostas de leitura em que são convidadas a colocar em jogo tudo o que sabem sobre o sistema de escrita para identificar onde está escrito determinada palavra ou título, como quando, por exemplo, têm de votar na história que gostariam que a professora lesse na hora da roda. As professoras escrevem na lousa, em letras maiúsculas, os títulos, por exemplo, e as crianças são levadas a refletir sobre onde estaria escrito o título de sua preferência, como no quadro abaixo. Importante dizer, entretanto, que neste tipo de situação, a professora, sem indicar onde está escrito o quê, diz quais títulos foram escritos na lousa, dando, portanto, o contexto necessário para que as crianças possam analisá-los e estabelecer relação entre partes do escrito com partes de palavras que são referências para elas, como o nome dos colegas de classe. Do contrário, ignorando o que está escrito, a situação se transformaria num jogo de adivinhação.

**A BELA ADORMECIDA  
OS TRÊS PORQUINHOS**

Convidadas a falarem sobre as principais aprendizagens que teriam resultado das ações de formação, Monica diz:

“Eu acho principalmente as situações de ler para aprender a ler. A gente fez muito este semestre, e a princípio receando encaminhar mais situações de leitura e deixar de lado um pouco a escrita. Só que a gente viu que não, que realmente refletiu na escrita. [...] A gente discutiu muito em equipe. Não só as intervenções, mas que títulos seria importante colocar em situações de votação. Ou então, quando a criança dizia uma determinada coisa ou explicitava um critério (referindo-se às hipóteses explicitadas pelas crianças nos momentos de análise e reflexão das palavras escritas na lousa), que intervenção a gente poderia fazer. [...] Acho que foi o que eu mais aprendi. Como as outras pessoas resolviam, que títulos elas escolhiam, e que critérios usavam para escolher estes títulos. Aprendi que estes critérios variam de acordo com o grupo de crianças. Então, são muitas decisões que a gente tem que tomar quando vai encaminhar uma situação de leitura como essa”.

Pode-se inferir que o processo de aprendizagem profissional, tal como os processos de aprendizagem dos alunos, não se dá de forma linear e pressupõe tomar, como já foi assinalado, o conhecimento prévio dos professores como ponto de partida.

Os processos de aprendizagem são, portanto, singulares, como é o caso da professora Elisa, uma alfabetizadora experiente, que tinha forte convicção quanto ao potencial das atividades de escrita no processo de alfabetização. Atuando pela primeira vez na Educação Infantil, ela passa a reconhecer a importância das atividades de leitura, assumindo que são tão ou mais importantes que as atividades de escrita no novo segmento em que atua.

“Pensando nas atividades de ler para aprender a ler, [...] foi um pouco surpreendente pra mim, na minha formação porque, como ex-professora de 1º ano, eu achava que a escrita era que... eu sei que a leitura tem um papel fundamental, mas no 1º ano as crianças tinham muito mais situações de escrita. Ali é que está o foco da alfabetização. E aí, no G3, eu me deparo com esta proposta de fazer estas atividades. Conforme eu ia planejando, ia tendo que sentar e olhar para o nome das crianças, pensar em títulos que tivessem a ver, para que elas pudessem estabelecer relações... tudo isso foi ajudando muito na minha formação. Eu pensava: qual é o meu interesse? o que eu quero que eles olhem? quero que eles olhem pra dentro da palavra? [...] A importância das hipóteses das crianças sobre isso. Foi um aprendizado muito grande, um conhecimento que eu tinha, mas acho que era raso; e agora acho que eu conheço melhor.” (Elisa)

Monica, sua colega de série, não é alfabetizadora experiente e atua há dois anos apenas no Grupo 3, porém teve a oportunidade de participar de mais situações em que este conteúdo de formação foi abordado, e parece ter conseguido, neste segundo ano, comprovar a importância deste tipo de intervenção didática. Como Monica mesma diz, *“a gente fez muito este semestre”*, dando a entender que propôs de forma mais frequente e sistemática intervenções desta natureza, o que lhe permitiu observar a eficácia do trabalho, embora não negue o receio inicial que sentiu ao reduzir as propostas de escrita espontânea, e reitera que *“a princípio teve certo receio de encaminhar mais situações de leitura e deixar de lado um pouco a escrita”*.

Os depoimentos mostram, portanto, a heterogeneidade e as peculiaridades dos processos de desenvolvimento profissional, em razão não só da experiência adquirida pelos docentes, mas também por suas crenças e valores. Nesta perspectiva, vale a pena chamar a atenção para o fato de que os formadores conhecem os professores e o contexto em que atuam e parecem não estar interessados em lhes oferecer “receitas prontas”. Chamo a atenção para este aspecto, porque no grupo há uma professora experiente – Amanda – que embora esteja atuando como professora de Grupo 2 atualmente, foi professora de Grupo 3 e, num dos Simpósios Internos organizados pela escola, produziu um artigo sobre o papel das atividades de leitura no processo de alfabetização. Ainda que este texto tenha sido socializado, não necessariamente seus colegas de série incorporaram às suas experiências os saberes construídos pela colega. Isso me leva a pensar, enquanto formadora, quão importante é combater a ideia, ainda dominante, de racionalidade técnica no campo da formação, criticada por vários autores (Canário, Nóvoa, Libâneo, Fusari, Mizukami, dentre outros), pois mesmo que um professor da equipe, no contexto de formação coletiva, tenha desenvolvido certo conhecimento didático, não necessariamente este saber pode ser considerado coletivo, se não houver homogeneização das condutas pedagógicas dos docentes. Além disso, na prática cotidiana, há também certa imprevisibilidade que diferenciará as condutas pedagógicas, muitas vezes impondo aos professores a necessidade de mobilizarem a “dimensão artística” da profissão, como diria Canário (2007, p. 11-16). Para este autor existem quatro questões fundamentais a serem consideradas na formação:

- o caráter **recursivo** da formação em contexto, na medida em que o saber profissional é construído a partir da experiência dos professores, que funciona como uma espécie de “âncora” na realização de novas aprendizagens;

- as **competências** que os professores precisam desenvolver para “saber encontrar e por em prática eficazmente as respostas apropriadas ao contexto”;

- a possibilidade de superar o modelo escolar da formação, centrada na relação mestre-aluno, passando de uma “**capacitação individual à capacitação coletiva**”, como são de fato as situações profissionais; e

- a relação entre **formação e identidade profissional**, quando o que se deseja não é só mudar os professores, isto é, quando “o que está em causa é a produção de mudanças no modo de funcionamento interno dos estabelecimentos de ensino”.

Vejo nos depoimentos das professoras elementos das quatro questões fundamentais anteriormente mencionadas, como a valorização dos saberes da experiência, como sendo “congruente com a valorização do potencial formativo dos contextos de trabalho”, assim como a questão da competência, que segundo o autor “não é um estado nem um saber que se possui, nem um adquirido de formação” (Canário, 2007, p. 14), tampouco algo conquistado previamente. É, em verdade, “algo de emergente de processos de mobilização e confronto de saberes, em contexto profissional”.

Há ainda, a questão das interações que acontecem em contextos de elaboração de projetos coletivos de trabalho e, o mais importante a meu ver, segundo o autor, é o reconhecimento dos conhecimentos adquiridos – tanto do ponto de vista individual como coletivo - tão fundamental, segundo Canário, em processos de desenvolvimento profissional (idem, p.12), pois se pode cair na tentação de ficar lastimando o que não se sabe ainda ou o que falta aprender. E, por último, do ponto de vista da construção da identidade profissional, creio que o autor se refira a “novos modos de pensar, de agir e de interagir por parte dos profissionais em contexto de trabalho”, que nos remetem à ideia de projetos coletivos ou, como diria o autor, em seu bom português, “projetos de equipa”, onde as aprendizagens estariam organizadas e dirigidas considerando o coletivo dos professores e não as aprendizagens individuais.

Sobre “necessidades formativas” individuais e do coletivo docente, vários autores defendem uma participação democrática de todos os atores envolvidos no

processo formativo. Entretanto, a escola-campo parece trabalhar com a concepção de que há forte relação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular. Talvez isso explique o fato de ela investir nos conteúdos relativos às Práticas de Linguagem e, por extensão, da leitura, ao longo de vários anos, o que não quer dizer que não estejam acontecendo outros projetos de formação em outros âmbitos do saber, e por longo tempo, em Música, Arte, Corpo e Movimento etc. Marcelo (1999, p. 139), aponta para a “íntima relação epistemológica” entre a formação de professores com quatro áreas da teoria e investigação didática, quais sejam: a) a escola; b) o currículo e a inovação; c) o ensino e d) os professores. Para este autor:

“[...] parece-nos que, actualmente, a formação de professores, ou, mais concretamente, o desenvolvimento profissional de professores se nos apresenta como o único elemento capaz de integrar na prática esses campos de conhecimento e que há muito tempo se vêm ignorando mutuamente”.

Concordo com o autor no sentido da importância da inter-relação entre formação e inovação curricular. Vejo forte vínculo entre esta questão e o caráter muitas vezes inócuo de propostas de formação continuada que a ignoram, organizando situações pontuais, pautadas basicamente na transmissão de informações atualizadas sobre uma diversidade de conteúdos a serem ensinados, com a oferta de receitas prontas sobre como ensiná-los. Nesta perspectiva, os programas de formação mais bem sucedidos parecem ser os que incluem aspectos da didática, isto é, o modo como se pode abordar concretamente os conteúdos, partindo dos conhecimentos prévios dos professores e das dificuldades que enfrentam na sua prática. Nesta perspectiva, não há como não abordar a questão curricular na formação, pois é da ordem das decisões didáticas determinar, por exemplo, o grau de aproximação que se deseja promover entre os alunos e os conteúdos. Neste sentido, a gestão do tempo tem também papel preponderante no que diz respeito ao alinhamento curricular (o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e quando avaliar). Na perspectiva de Lerner (2002, p. 87),

“Quando se opta por apresentar os objetos de estudo em toda sua complexidade e por reconhecer que a aprendizagem progride através de sucessivas reorganizações do conhecimento, o problema da distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo: não se

trata somente de aumentar o tempo ou de reduzir os conteúdos, trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático”.

Por essa razão, acredito que os programas e os modelos de formação que maior chance têm de obter sucesso do ponto de vista das aprendizagens profissionais – como parece ser o caso do modelo adotado pela escola-campo -, estão relacionados às propostas em que os professores possam planejar, implementar e avaliar projetos coletivos de trabalho, como aconteceu na escola-campo, conforme o depoimento que segue:

“No começo do ano a gente sentou pra escrever uma sequência de poesia. [...] Eu achei que foi muito bom. [...] a gente precisa disso no Grupo 2. [...] Nós tivemos que começar a ler Lalau e Laurabeatriz. Começamos do zero um documento. Então tivemos que ir atrás de toda a bibliografia deles, e coisas que eu não conhecia. Eu acho que porque nós, professoras, vamos, sentamos e escrevemos a sequência, que não é uma coisa que é jogada, a gente também tem de pensar, de escrever. Uma coisa que eu acho que ficou pra mim de aprendizagem foi essa escrita. Nós produzimos muito registro reflexivo, relatório, mas sentar para escrever, para criar, ter que levar em consideração uma série de coisas, desde qual livro você vai ler, com qual propósito, relacionando com outro... e que intervenção, em que ordem eu vou colocar isso na sequência... Eu acho que é uma coisa que aqui, onde a gente trabalha, tem como isso acontecer. Não é que vem de cima, tá apostilado e você tem que correr atrás só de simplesmente transmitir e dar a sua aula. Você tem que pensar antes. E na hora que você senta para realmente fazer, acaba tendo mais sentido”. (Priscila)

Quero chamar a atenção aqui para as várias situações de escrita profissional referidas por Priscila: registros reflexivos, relatório (individual de aluno, que comunica a avaliação do processo de aprendizagem) e a escrita de projetos e sequências de atividades. Penso ser importante salientar os diferentes propósitos que a escrita pode cumprir nos processos de desenvolvimento profissional, assim como cumpre na nossa sociedade letrada. O papel da escrita em percursos formativos tem sido objeto de estudo de vários autores (André, Prado, Cunha, Lerner, dentre outros). No caso de Priscila, penso, mais uma vez, na importância da recursividade, quando ela afirma, numa de suas falas “*a gente precisa disso no Grupo 2*”. Acredito que a professora esteja se referindo à necessidade de organizar o trabalho, de melhor compreender os propósitos das escolhas que a equipe faz, bem como pelo qual se poderá alcançar determinado objetivo.

O depoimento aponta, ainda, para o valor que a professora atribui às situações de planejamento do trabalho em que a equipe precisa tomar decisões sobre o que trabalhar e como. O grupo de professores tem de planejar por escrito a sequência de atividades, considerando, como ela diz, *“uma série de coisas”*, como as etapas, a ordem em que as propostas serão levadas aos alunos. Como indicado no quadro das ações formativas, há situações em que os professores têm que *“elaborar uma justificativa para o trabalho e listar os conteúdos que serão priorizados (...)”*. Em seguida, *“listar as etapas gerais do trabalho”*. O que é importante ressaltar na fala de Priscila é a possibilidade de refletir e compreender o que se faz e por que se faz. Como a professora diz, *“[...] na hora que você senta pra realmente fazer, acaba tendo mais sentido”*. Creio que aqui vale ressaltar o caráter polissêmico do termo *“sentido”*. Neste depoimento, pode significar a compreensão do propósito ou intento da atividade de escrever (com intuito de planejar e organizar), mas também pode estar relacionado a uma melhor compreensão de sua prática em sala de aula, uma vez que tudo isso leva, certamente, a um maior entendimento dos conteúdos e objetivos envolvidos, o que me permite afirmar que há diferentes aprendizagens em jogo.

Ainda no tocante ao caráter recursivo a que se refere Canário (2007), como já foi citado, das atividades relacionadas ao trabalho do professor e que reforçam o valor das ações de formação que coloquem o professor em posição de planejar e refletir sobre o seu trabalho de forma contextualizada, o depoimento da professora Priscila, quando afirma a necessidade de *“sentar para escrever, para criar, levando em consideração uma série de coisas”*, me permite afirmar que este exercício intelectual de tomar decisões argumentadas parece favorecer a construção de conhecimentos profissionais fundamentais. Trata-se, portanto, de uma perspectiva de formação que supera a concepção do professor como mero executor. (Canário, 2007)

Voltando à concepção construtivista de formação que sustenta o modelo em análise, quero chamar a atenção para a questão do tempo didático e, mais uma vez, do tempo que as aprendizagens demandam. Tal como está preconizado no item 2 da lista das características do modelo de desenvolvimento profissional de Marcelo, e que diz respeito ao fato de assumirmos que os professores aprendem ao longo do tempo e a partir de seus conhecimentos prévios, a formação demanda tempo e continuidade, se quisermos de fato que aconteçam as mudanças necessárias.

Portanto, não me parece exagero afirmar que os professores dos diferentes grupos estão irmanados pelo propósito de construir projetos de trabalho coletivos onde as atividades de uma sequência didática não sejam propostas de forma aleatória. Pelo contrário, elas demandam dos professores reflexão sobre os objetivos que cumprem e as relações que pretendem que as crianças estabeleçam. Por isso mesmo não se pode menosprezar a importância da ordem em que são propostas, ao mesmo tempo em que é preciso levar em conta também a necessidade de certa flexibilidade, pois os grupos de alunos não são homogêneos, como não são os professores. Trata-se, portanto, de uma perspectiva de trabalho que parece romper, como afirma Lerner (2002, p. 87), “com a correspondência linear entre parcelas de conhecimento e parcelas de tempo”. E aqui, embora a autora se refira ao “tempo da aprendizagem” escolar, penso que isso vale também para o tempo de aprendizagem de conhecimentos profissionais. Para a autora é preciso:

“[...] cumprir, pelo menos, com duas condições: manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas e tornar possível a retomada dos próprios conteúdos em diferentes oportunidades e a partir de perspectivas diversas. Criar essas condições requer por em ação diferentes modalidades organizativas: projetos, atividades habituais, sequências de situações e atividades independentes coexistem esse articulam ao longo do ano escolar”.

Uma reflexão atenta à afirmação acima me faz pensar, portanto, na duração das situações de formação com vistas ao desenvolvimento e inovação curricular. Vejo na decisão dos formadores em investir no fortalecimento dos saberes profissionais relativos ao ensino da leitura, a consideração desta variável que se mostra tão importante.

Vejo também estreita relação entre esta concepção de ensino e aprendizagem defendida pela autora argentina, de forte marca construtivista, com a concepção de formação que defendo neste estudo. Significa, portanto, uma reconceitualização dos projetos de formação continuada, não só no sentido de se valorizar a formação contextualizada, mas também de se repensar as próprias estratégias formativas que são empregadas usualmente. Não é sem razão que os projetos formativos exitosos são aqueles que atribuem ao professor o papel de construtor de conhecimento, não só sobre os conteúdos que necessitam ensinar a seus alunos, mas também de conhecimentos didáticos. Por esse motivo são

consideradas potentes estratégias formativas como as práticas que envolvem estudo (leitura) e elaboração de registros – escritos e imagéticos, tanto da produção dos professores como dos alunos -, e a análise do modo como as situações (de formação e de ensino) ocorreram, quais dificuldades e problemas foram enfrentados, de forma a dar aos professores a possibilidade de analisarem e avaliarem que condições didáticas necessitarão levar em consideração em atividades semelhantes. Neste sentido, os depoimentos abaixo são indícios de que os professores vivenciaram, na formação, situações análogas a essas.

“A gente filmou a releitura de contos de fadas e foi possível mostrar para as outras pessoas (referindo-se a professores de outras séries). [...] Foi bem significativo, né Amanda? O que as pessoas observavam... às vezes pra gente nem era observável. Ou então davam sugestões de encaminhamento, dizendo ‘A gente achou que é mais potente falar de tal maneira’ ou “seria mais potente fazer tal pergunta às crianças”. Na filmagem da Amanda (no Grupo 2), que era de poesia, discutimos bastante sobre isso, né Amanda”? (Julieta)  
 “Eu concordo com a Ju. [...] ter outros professores de outras séries dando dicas - “Eu teria feito assim.; “Por que vocês não leem a poesia de novo e discutem dessa forma?” Então eu acho que ampliou bastante o olhar. Foi uma discussão bem bacana na nossa equipe. (Amanda)

Os depoimentos fazem alusão a uma estratégia formativa que a escola-campo denomina tematização da prática. É um momento em que os professores observam, por meio da videoformação, a própria prática e a prática dos colegas, sempre no coletivo. São situações potentes, nas quais eles se apoiam mutuamente e, pela via do diálogo, discutem os problemas que observam, pensam juntos os ajustes necessários ou outras formas de encaminhar a proposta.

Trata-se de uma modalidade de formação que Marcelo (1999, p.63), citando Kilbourn (1990) denomina “reflexão sobre a acção: o apoio profissional mútuo (*coaching*) e o diálogo profissional”. Segundo esta perspectiva:

“A reflexão sobre a acção é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem. Inclui necessariamente a observação por parte de um colega (directa ou diferida). Este processo tem sido denominado de diferentes formas: apoio profissional mútuo, mentoria, “feedback” de colegas, supervisão de colegas ou supervisão clínica”.

Para finalizar este tópico, trago aqui mais um depoimento da professora Julieta, que faz referência às estratégias formativas adotadas e a relação dessas com seu próprio processo de aprendizagem e também dos colegas.

“A gente, como professora que tem uma concepção construtivista, a gente acredita que a aprendizagem, a construção de conhecimento, se dá por meio dessa troca de conhecimento. Então eu acho que nada mais potente que a gente construir essa documentação, esse conhecimento junto. [...] Isso vem apoiado nas leituras que a gente faz, nos textos que a orientação traz para a equipe. Mas eu acho que o avanço do currículo, da documentação mesmo da série, ela só foi possível por conta dessa discussão presencial, que a gente ia comentando, avaliando ao mesmo tempo. [...] Para mim, o mais significativo é essa possibilidade de troca presencial com a equipe”.

Como se pode ver, é uma fala que sintetiza vários aspectos por mim referidos neste tópico da análise dos dados. Há menção clara sobre o papel da interação e da troca entre os membros da equipe, o que nos leva a analisar, agora, a componente coletiva do trabalho docente.

#### **4.3.2 A construção do trabalho colaborativo**

Estou de acordo com Cunha (2006, p. 216) quando a autora afirma que não se pode negar o valor de outros espaços formativos, sejam eles formais ou informais. Segundo a autora, a “formação se dá a partir das interações que promovem o diálogo entre conhecimentos teóricos e saberes da experiência”. Não se pode negar, entretanto, o valor e a necessidade de uma composição entre as instâncias formativas, sejam elas internas ou externas ao contexto de trabalho. No caso deste estudo, creio ser importante considerar que os professores podem contar com distintas instâncias de formação. Grande parte das ações é vivenciada no seio da escola, nas reuniões pedagógicas, encontros de orientação individual, supervisões internas com especialistas, para ficar nas interações de caráter formal, mas também ocorrem na sala dos professores e em outros espaços em que os membros da equipe interagem, trocam ideias, comentam a experiência vivida, etc. Também atuam como formadores em uma instituição de formação ligada à escola.

Parece representar uma vantagem a combinação destas instâncias formativas, na medida em que podem atuar de forma complementar.

Os cursos de curta ou longa duração frequentados pelos professores da escola-campo antecipam ou atualizam questões voltadas para a sala de aula. Do mesmo modo, parece haver uma preocupação, por parte dos formadores, de tomar a escola como unidade de referência no planejamento da formação. E, pelo fato de as referências teóricas coincidirem, parece ser possível o diálogo entre a formação continuada vivenciada intra e extramuros da escola.

Voltando aos problemas apontados por Imbernón (2010), parece certo afirmar que quando a formação é pensada “a partir de dentro”, numa perspectiva colaborativa, o que se consegue é fazer com que as equipes de professores possam fazer uma avaliação em conjunto da pertinência ou não de determinados conteúdos, modos de representá-los, até que decidam colocá-los à prova para depois avaliar os resultados alcançados e assim, sucessivamente, em processo permanente de reflexão e aprimoramento da prática.

Ao propor que se defenda projetos de formação de caráter colaborativo, Imbernón (1994, p. 97) alerta para a necessidade de melhoria do processo de comunicação e de trabalho entre pares e na organização de grupos de trabalho. Ademais, o mesmo autor (idem, p. 35) chama a atenção também para o fato de que numa perspectiva formativa transmissiva, não é incomum que cada professor depois, sozinho, tente incorporar de forma diferente à sua prática o que foi transmitido pelos formadores. Para este autor, a formação deve potencializar espaços de discussão e de escolhas compartilhadas, de decisões debatidas e consensuadas, para que depois se possa experimentá-las num processo constante de autoavaliação a respeito “do que se faz e por que se faz” (Imbernón, 1994, p. 47).

Os depoimentos abaixo, da professora Julieta, manifestos em momentos distintos do grupo de discussão, exemplificam o que ela vivencia na escola-campo e que está muito próximo do modelo de formação dialógica, defendido pelo autor.

“Para mim, o mais potente dessa formação, são os encontros e a possibilidade de discussão na equipe. Compartilhar os encaminhamentos, conhecer o que já tem documentado. Hoje, no Grupo 1 (crianças de 3 anos) a gente incluiu muitas intervenções. Muitas coisas foram pensadas por meio das nossas discussões. Eu acho que foi isso que possibilitou conversar e integrar as ideias, porque cada um tinha uma idéia”. (Julieta)

“O tempo todo a gente conversava, planejava e encaminhava. Ai voltava, avaliava, reajustava, incluía, por meio das discussões que a gente tinha. Algumas vezes a gente planejou a atividade e quando foi encaminhar a gente falou ‘que furada!’ ou “não, não é desse jeito!” E aí se reajustava. Então é isso. [...] Acho que é uma coisa daqui, da equipe de Educação Infantil”. (Julieta)

As falas revelam a existência de um coletivo que discute e delibera. Esse parece ser o melhor meio de evitar a solidão ou o abandono à própria sorte. De fato não é incomum que os professores planejem solitariamente as suas intervenções e, depois, omitam as dificuldades encontradas ou os insucessos. Isto quando não voltam atrás, como que se estivessem fazendo uma aposta no seguro, no conhecido. Ou, então, conseguem inovar, transformando a sua prática. Porém, não se pode dizer que a escola, enquanto instituição, inovou. É necessário que todos os professores consigam melhorar a sua prática, para que se possa pensar em termos de inovação. Só assim a escola melhorará a qualidade do ensino que oferece à comunidade. É, portanto, em grande escala que se deve pensar a formação continuada. Desse modo, é importante que um princípio a ser levado em conta nos programas de formação continuada seja o papel da interação nos processos de aprendizagem da profissão. Segundo Imbernón (2010, p. 25):

“[...] a participação dos professores é desejável e central durante todo o processo formativo, desde seu planejamento, passando pela execução e chegando à avaliação dos resultados. Isso implica considerar as opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras de lecionar desconhecidas, que demandam apoio por parte dos pares ou de assessores externos”.

Imbernón (2010, p.64) também defende que o trabalho individual não precisa ser suprimido em nome de um trabalho colaborativo. O autor alerta para a necessidade de se discriminar o que é “individualismo” e o que é “individualidade”, “já que individualidade é a ‘capacidade para exercitar o juízo livre de restrições e independente’”. O depoimento abaixo parece contradizer esta afirmação, mas se analisarmos com cuidado, a professora parece estar tratando da forma como se articula o individual e o coletivo:

“Até esse ano, muitas vezes as professoras de série organizavam algumas partes do documento curricular. Cada uma organizava uma parte e depois se encontrava ou mandava por e-mail. E aí alguém

juntava tudo e organizava o documento todo. Não tinha uma discussão muito potente, uma discussão muito aprofundada. O grande ganho foi que se fez isso durante as reuniões pedagógicas. Isso possibilitou realmente uma troca. Ao mesmo tempo que a gente discutia, ia mexendo no documento. Eu achei que foi muito mais potente nesse sentido”. (Ticiania)

Essa é a opinião de uma professora experiente que supostamente teria condições de organizar um documento curricular juntando as contribuições individuais. Porém, ela se queixa que agindo assim a discussão não ocorre de forma aprofundada, como parece ser o desejado. Defende, portanto, que a construção da documentação se dê de forma completa, no pequeno grupo de trabalho, nas reuniões pedagógicas.

Longe de querer considerar desperdício de tempo a produção realizada coletivamente, embora não se possa negar que isso pode acontecer, a depender das dinâmicas individuais e grupais, é importante que os espaços coletivos sejam reservados à construção de conhecimentos compartilhados, à realização de tarefas que dependam de acordos e consensos.

Numa cultura colaborativa, há uma preocupação, em nível organizacional, em se criar condições para que os professores possam trabalhar de forma cooperativa, como sugere Imbernón (2010). O depoimento abaixo, também da professora Ticiania, é uma resposta frente ao questionamento feito pela pesquisadora de qual teria sido o grande aprendizado resultante das ações de formação. Apesar de reclamar mais tempo para dar continuidade ao trabalho de organizar a documentação, reconhece que sua equipe já construiu bastante em termos de documentação, em termos curriculares, digamos assim, portanto poderá avançar também em relação a outras áreas do conhecimento.

“Qual foi a maior aprendizagem? [...] A gente construiu muito esse ano. A gente já está com uma documentação muito mais completa e consistente do que em anos anteriores. Se a gente for pensar, ano que vem a gente já tem projetos, sequências... a gente já tem muitas coisas pensadas, já acordadas na equipe. Então eu acho que a gente pode centrar esforços para organizar a documentação curricular em outras áreas do conhecimento”. (Ticiania)

Devo dizer que no caso da equipe da qual é integrante Ticiania, grande parte da documentação foi produzida pela equipe de coordenação. E foi por essa série (Grupo 3) que se iniciou o trabalho de organização da documentação curricular de

Práticas de Linguagem. Muitas sequências de atividades foram iniciadas pela equipe de professores nas reuniões pedagógicas, mas foram concluídas pela coordenação, de modo que a queixa da professora Ticiania está mais relacionada ao planejamento das atividades que compõem as sequências.

Algumas tarefas, entretanto, merecem atenção individual dos professores. No caso da escola campo, como se pode verificar, grande parte do trabalho é planejado coletivamente. Os encontros coletivos não são, segundo Fullan e Hargreaves (2000, p.57), espaços onde se partilham “algumas dicas de ordem prática, recursos e truques do ofício e de trocar algumas histórias sobre pais e alunos”. Ao contrário, são organizados de forma que os professores possam discutir o trabalho uns com os outros, planejar, analisar e refletir sobre o valor de suas ações.

Vale esclarecer que é importante diferenciar individualismo de trabalho individual, que é, certamente, uma parte do trabalho a ser realizado pelos professores. Quero dizer com isso que há um tanto de decisões e escolhas a serem feitas que não podem ser discutidas todo o tempo com os colegas de trabalho. Algumas acontecem no calor dos acontecimentos, outras dizem respeito a escolhas que não puderam ser partilhadas, simplesmente porque não há tempo para se partilhar tudo. Nem tudo que se lê em voz alta para as crianças, por exemplo, é pactuado coletivamente. Há certamente sequências de atividades, como a de poemas, por exemplo, que pressupõem uma série de consensos e acordos, inclusive sobre o repertório a ser construído com as crianças, além das intervenções didáticas propriamente ditas. Mas sendo a leitura de literatura uma atividade habitual de periodicidade diária, certamente muitas escolhas serão feitas com base nos critérios próprios dos professores, que podem coincidir ou não na sua totalidade com os de seus colegas de série. De qualquer forma, tendo havido espaço, em algum momento, para troca de repertório e para discussão de alguns critérios de seleção e também de natureza didática, ainda que parte da tarefa de planejar aconteça no plano individual, obviamente não se está partindo do zero. As decisões individuais certamente estarão influenciadas pelo coletivo, pelo que já se construiu enquanto equipe de série.

Além disso, é importante considerar a possibilidade de o professor poder contar com outro tipo de interlocução, como por exemplo, o supervisor ou o orientador pedagógico, que acompanham seu trabalho e com quem se reúne periodicamente para discutir sua prática em sala de aula e também o trabalho

educacional que realiza. Na escola-campo, estes espaços de formação costumam ser utilizados para trabalhar questões relacionadas às demandas individuais de formação, nem sempre contempladas na agenda formativa coletiva.

Ainda sobre as demandas individuais, gostaria de chamar a atenção para dois depoimentos manifestos por uma mesma professora, em momentos distintos do grupo de discussão. O primeiro tem relação com uma das questões feitas para os professores, e que dizia respeito às ações de formação que teriam sido mais significativas. A professora lembra a situação de análise de livros de poesia proposta logo no início do ano. Tal análise aconteceu no contexto em que a equipe estava começando a escrever a sequência de atividades de leitura de poesia e, portanto, era preciso definir quais poemas e poetas seriam apresentados às crianças. Já o segundo depoimento diz respeito às intervenções necessárias a outro tipo de situação de leitura, que também chegou a ser discutido coletivamente.

“[...] Pensar em bons títulos. Eu acho que ao longo do ano a gente teve muitas oportunidades [...] de avaliar os títulos, de conhecer histórias novas, de ver a qualidade mesmo. Porque é isso, [...] para despertar isso nas crianças, os livros precisam ser de qualidade”.  
(Diva)

“[...] Eu acho que uma situação que eu avalio que deveria ter acontecido mais é a gente conhecer melhor os títulos, sabe? Por exemplo, agora a gente está tendo a oportunidade de conhecer e falar sobre o livro-álbum, então a gente tá se debruçando muito sobre cada livro, pra gente pensar mesmo nas intervenções”. (Diva)

Como se observa, no primeiro depoimento a professora valoriza a situação formativa, reconhecendo que pode conhecer alguns títulos e discutir sua qualidade com seus colegas de série. Já no segundo, chama a atenção para a necessidade de mais situações destinadas às intervenções quando da leitura de livros-álbum. Diva considera insuficiente o número de encontros realizados com este propósito. Identificamos neste aparente paradoxo, em que ao mesmo tempo em que dá importância a este tipo de ação formativa, a falta de tempo para repetir uma mesma ação parece dificultar o aprofundamento da reflexão por parte da professora. Uma reflexão que, reclama Diva, poderia ser potencializada se feita de forma coletiva. E, neste sentido, entendo sua queixa como uma questão que vem corroborar o que diz Roldão (2007) acerca do trabalho em equipe, quando afirma que a pesquisa em educação aponta o trabalho colaborativo sistemático como um dos indicadores que fazem garantir a qualidade do ensino nas escolas.

Por outro lado, o depoimento abaixo, de Julieta, também versa sobre a mesma situação formativa, e é interessante no sentido de fazer pensar que tipo de partido cada professor pode tirar de uma mesma ação, considerando suas expectativas, suas experiências prévias, os conhecimentos profissionais já construídos. No caso de Julieta, fica evidenciado o quanto a situação parece contribuir para o desenvolvimento de intervenções mais potentes em sala de aula.

“Eu penso que essa discussão dos títulos (referindo-se aos livros analisados coletivamente) permitiu refletir sobre muitas coisas. [...] Eram momentos de troca do repertório que cada professor tinha. [...] A gente discutia, por exemplo, nessa parte, com essa ilustração, a gente pode tematizar...” ou “essa capa de livro é ótima para a gente mostrar para as crianças e instigá-las a antecipar o enredo da história”. [...] Para mim, foi um momento importante...ter aquela pilha de livros e ir conversando sobre eles”.

É sem dúvida o depoimento de uma professora mais experiente. Na sua fala pode-se verificar que faz alusão à troca de repertório, no sentido de quais livros cada membro da equipe conhece e, depois, de repertório de intervenções. Arrisco afirmar que há um conhecimento da experiência explicitado, quando ela menciona as contribuições de seus pares na situação, quando sugerem de que modo podem levar as crianças a analisar as ilustrações ou a capa de determinados livros. Parece ser esse tipo de repertório que Diva reclama, ao referir o desejo e a necessidade de mais trocas desta natureza com seus colegas. Vejo, portanto, no excerto abaixo, do relatório realizado em 2011 pela Fundação Carlos Chagas, sobre formação continuada, a reiteração dessa proposta por Almeida, *apud* Placco et al., p.15):

“(...) a formação continuada deve estar centrada na escola [...]. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas [...]. É no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida na escola se faz e que, quanto mais projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso destes”.

Parece-me, entretanto, oportuno tecer alguns comentários a propósito da afirmação “quanto mais projetos individuais estejam contemplados no coletivo”. Penso que num coletivo de professores que atuam no mesmo contexto de trabalho, não há somente acordos e desacordos, há também diferentes tipos e graus de conhecimento sobre vários assuntos ou aspectos do trabalho, o que não quer dizer

que isso seja um problema ou represente uma ameaça para a inovação tanto no âmbito individual como institucional. O que nos faz pensar que o mais importante é considerar que as dimensões individuais e grupais são simultaneamente valorizadas (Fullan e Hargreaves, 2000). Nesta mesma perspectiva dos autores citados, Cunha (2006, p. 239) pondera que:

“A formação centrada na escola aponta para essa possibilidade concreta de formação que valoriza os saberes dos professores, conferindo à experiência o estatuto de fonte de conhecimento. Nessa perspectiva, os professores compartilham objetivos de formação e assumem seus momentos de encontro como oportunidades de diálogo e formação mútua. Professores e coordenadores são formandos e formadores, negociando responsabilidades e compartilhando necessidades, interesses, contribuições teóricas”.

Penso ser importante sublinhar uma afirmação feita por Fullan e Hargreaves (2000, p. 67), e que diz respeito ao fato de que “ensinar é um assunto pessoal, mas não privado”. Nóvoa (2009, p.6), mencionando Canário numa conferência realizada em Portugal, cujo tema era “Seis apontamentos sobre a supervisão na formação”, afirma que “a competência do indivíduo depende da rede ou redes de conhecimento às quais pertence”. Portanto, ainda segundo este autor, “reinventar a dimensão colectiva da profissão é uma necessidade vital, com todas as consequências que tal acarreta no plano identitário, na acção pedagógica, no trabalho escolar e na formação e supervisão”.

Portanto, se necessitamos que a escola se transforme e cumpra o desígnio de oferecer um bom ensino, não há outro modo de ser ou estar na profissão a não ser descobrindo “novos sentidos para a ideia de ‘colectivo’”, criando uma cultura colaborativa que favoreça o trabalho cooperativo, de modo que os professores possam partilhar e se co-responsabilizar por suas decisões e práticas pedagógicas. NÓVOA (2009, p. 7)

Como diria Delia Lerner (2002), nas atividades de formação em que os professores foram convidados a conhecer algumas referências bibliográficas<sup>3</sup>, e, depois, a ler livros infantis e a seleccioná-los de forma coletiva, discutindo o porquê de ler ou não ler determinados títulos, o modo de ler e de apresentá-los às crianças, certamente favoreceu a conceitualização de alguns conteúdos de literatura

---

<sup>3</sup> Refiro-me, aqui, aos textos de autores argentinos que foram lidos e discutidos na semana de planeamento, sobre o trabalho com a narrativa e o texto poético. Estes materiais subsidiaram a produção de sequências de atividades de leitura envolvendo contos tradicionais e poesia.

discutidos nestes encontros. A explicitação de hipóteses, os argumentos contra ou a favor aproximaram os professores das características destes conteúdos e de critérios didáticos que deveriam ser levados em consideração no planejamento das intervenções, ainda que seja necessário admitir que há muito por fazer para “afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente”. (NÓVOA, 2009, p. 10)

Seguindo esta mesma linha de raciocínio está Imbernón (2010, p. 68), para quem é preciso garantir os “processos de comunicação entre colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, etc.”, portanto, é necessário destinar tempo ao trabalho colaborativo, aos processos de análise e de planejamento coletivos.

Os encontros de supervisão ou de orientação pedagógica também são espaços potentes de formação e não devem ser subestimados. Ao contrário, devem ser combinados com outras instâncias, como é o caso das reuniões pedagógicas ou horários de HTPC. São instâncias não excludentes de formação. Nos encontros de orientação individual os professores podem e devem encontrar espaço para suas questões, inclusive para questões suscitadas a partir de experiências de formação externas à unidade educacional. No caso da escola-campo este espaço existe e é garantido semanalmente aos professores iniciantes. Embora uma instância não substitua a outra, dado que são espaços de interlocução com distintas características, ele pode ser usado para dar continuidade às reflexões do professor. Sendo a escola a unidade de referência para os professores, a coordenação pode atuar favorecendo a inovação das práticas docentes, criando espaços de interlocução internos à escola, ainda que a formação esteja sendo feita por outra instituição formativa.

Os processos de desenvolvimento profissional têm sempre uma dimensão pessoal, o que não quer dizer que o trabalho de reflexão deva ser solitário. Com isso quero chamar atenção, de um lado, para a importância das referências comuns construídas coletivamente, mas, de outro, quero também lembrar a necessidade de os professores seguirem investindo individualmente em aspectos de sua prática que necessitam ser melhorados, de modo que possam seguir construindo hipóteses de trabalho, testando-as e discutindo-as com a equipe de coordenação, em encontros individuais. As instâncias de formação não são excludentes. Na perspectiva de uma cultura colaborativa de trabalho, o coordenador pedagógico também é um colega,

um interlocutor interessado tanto nas aprendizagens dos professores como na de seus alunos.

Ainda na perspectiva de contrastar as dimensões individual e coletiva nos processos de desenvolvimento profissional, quero deixar claro que minha aposta no trabalho colaborativo é total. Além de favorecer a troca, o diálogo, o estabelecimento de metas comuns de ensino ainda favorece o desenvolvimento de habilidades individuais, que serão fundamentais para essa dimensão mais individual do trabalho, no momento de fazer escolhas e tomar decisões no dia a dia (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

Nos depoimentos abaixo, de Monica e Fabiana, pode-se identificar o que se está querendo dizer quando ambas as professoras afirmam terem podido ampliar seu repertório de intervenções a partir da observação e da análise reflexiva da prática de uma terceira colega (Elisa).

“Eu acho que essa situação (referindo-se à tematização da prática) foi muito boa, porque além de a gente conseguir ver como foi encaminhada uma mesma situação por pessoas diferentes, a gente teve um momento para discutir essas diferenças. A Elisa, por exemplo, pode contar porque ela tomou determinada decisão e não outra. Então, mais que compartilhar, nesse momento as pessoas puderam perguntar, discutir, justificar o porquê das decisões que foram tomadas”. (Monica)

“Eu quero completar ainda a sua fala. Quando a gente vê o nosso trabalho e o trabalho dos colegas, a gente amplia o repertório. Às vezes não se pensa em determinadas intervenções, mas podendo observar o trabalho dos outros, a gente amplia o repertório de intervenções”. (Fabiana)

Monica e Fabiana são professoras iniciantes. Monica está no seu segundo ano como docente e Fabiana, atua como titular há menos de um semestre. Como se nota, ambas estão preocupadas em construir um repertório de intervenções e habilidades para se saírem bem nas situações de leitura em sala de aula. Estão se referindo às atividades em que as crianças são convidadas a “ler para aprender a ler”, em que mesmo não sabendo ler convencionalmente, são levadas a refletir sobre o sistema de escrita. Monica, ao referir Elisa, colega de Grupo 3, assim como Fabiana, valoriza o fato de esta professora – alfabetizadora mais experiente – justificar o porquê de determinadas intervenções que faz enquanto encaminha este tipo de atividade.

Portanto, contrariamente ao que afirma Marcelo (1999, p. 63), citando Sikes (1985), os professores, entre os 21 e os 28 anos, não estão só preocupados com os

problemas que enfrentam com a disciplina em sala de aula, devido, segundo o autor, à ausência de autoridade de que padecem, ou com o domínio do conteúdo. Segundo o estudo de Sikes, seria na fase seguinte, dos 28 aos 33 anos, que os professores começariam a se interessar mais pelo ensino do que pelo domínio do conteúdo. Entretanto, a depender do processo de socialização vivenciado pelos professores iniciantes, como parece ser o caso de Monica, Fabiana e Diva, é possível ter preocupações de natureza didática e construir este tipo de conhecimento profissional já nos primeiros anos de docência.

Canário (2000, p. 8), citando Butera (1990), faz alusão à passagem da lógica de “castelo” à lógica de “rede”, para defender que o trabalho coletivo permite que “cada um dos membros da organização possa construir uma inteligibilidade global do processo de trabalho que não ocorreria, nem era desejável que ocorresse no sistema da linha de montagem”. Nesta perspectiva, os depoimentos abaixo são ricos por nos mostrar que há possibilidade de se alcançar um entendimento muito maior do trabalho se não se restringir a análise somente à própria experiência, como seria o caso se os professores só pudessem contar com a interlocução da coordenação, sem ter oportunidade de confrontar sua prática com outras práticas. Sem sombra de dúvida, para melhor compreender a própria atuação, é preciso refletir também sobre a atuação do outro.

“Eu concordo que o vídeo é uma ótima ferramenta para avaliar o nosso trabalho. [...] E foi importante para mim, antes do vídeo, ter tido a oportunidade de comentar a mesma atividade que íamos realizar, porque todo mundo discutiu, deu seu ponto de vista, comentou, e depois, no próprio vídeo, se percebeu que mesmo assim as intervenções foram diferentes. Então houve esses dois momentos de reflexão: antes de acontecer, e de refletir depois do vídeo. Os dois são formativos”. (Diva)

“É legal isso que você falou, Diva, porque são coisas diferentes. Uma coisa é quando se está planejando, falando do que vai acontecer, pensando nas falas das crianças [...] quando em sala de aula acontecem perguntas, situações, [...] tem outras coisas que te surpreendem e aí cada professora acaba intervindo de outro jeito. O mais legal, quando a gente viu os vídeos, foi ver como cada professor [...] conseguiu resolver, lidar com as falas ou as situações que aconteceram dentro da sala de aula”. (Monica)

Isso nos leva a concordar com Nóvoa (2009, p.16) quando o autor afirma que a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Para o autor, o que devemos almejar é a construção de uma cultura docente que

reflita um conjunto de “modos coletivos de produção e de regulação do trabalho”. Uma cultura docente baseada em metodologias de trabalho sob um clima afetivo que coloque os professores em posição de se sentirem identificados com seu grupo de trabalho (Imbernon, 2010, p. 65). Onde os professores não receiem manifestar dúvidas, explicitar seus equívocos, seus conflitos, como no depoimento abaixo:

“(...) eu sinto que às vezes, em todos os momentos que sentamos para pensar em equipe, talvez a gente se dedique muito ao documento em si. Eu sinto que tem essa expectativa da escola, essa proposta de estarmos sempre revisando os documentos. [...] Acho que é uma decisão importante que a escola, que a coordenação tomou, mas por outro lado, creio que a gente podia discutir outras coisas...” (Monica)

Tomar o diálogo como um valor ou um princípio no trabalho de formação me parece fundamental pois “está presente na relação conflito-harmonia com o contexto” (Imbernon, 2010, p.102), e pode representar a possibilidade de se manter certa vigilância sobre determinadas escolhas e dar ensejo à criatividade, de forma a não deixar que a competência técnica se sobreponha ou encoberte outras tantas possibilidades possíveis. Afinal, como defende este autor, é possível “ver a unidade a partir da diversidade”.

Porém, ainda sobre a potência da videoformação, expediente utilizado para promover a tematização da prática, quero sublinhar que não teria sido possível tantos professores observarem e discutirem um mesmo encaminhamento didático se não pudéssemos contar com este recurso. A tecnologia, de fato, nos permite, segundo Paquay e Wagner (2001, p.150), caminhar em direção a uma prática refletida. Deixo, portanto, que as próprias autoras saiam em defesa deste instrumento:

“O registro em vídeo de fato deixa uma marca: ele permite uma auto-observação retransmitida, repetida. É uma memória que estimula a reflexão e a análise, individualmente ou em grupo. A imagem do vídeo oferece ao grupo de estagiários a possibilidade de analisarem juntos a mesma situação pedagógica e de terem um referente único para uma reflexão distanciada sobre os processos em jogo e sobre as competências postas à prova. É uma peça-chave para instrumentalizar a ligação teoria-prática”.

Em relação às ações que levaram as professoras desta pesquisa a produzir leitura de material bibliográfico relativo aos conteúdos e à didática, quero assinalar a

preocupação dos formadores em abrir espaço para a construção de hipóteses de trabalho, em vez de esperar que os professores reproduzissem os modelos de atuação sugeridos pelos autores. É, pois, neste cenário e em favor de uma lógica de produção de conhecimento que devem ser pensados os comportamentos a serem experimentados pelos professores nas situações formativas. Portanto, pensando-se no papel do formador enquanto organizador das ações e dos processos de desenvolvimento profissional, é importante considerar que embora não haja um único modelo de formação, há situações que são certamente mais potentes do que outras do ponto de vista da produção de conhecimento. Estas estariam mais relacionadas, a meu ver, com o fazer propriamente dito dos professores, mas um fazer pensado coletivamente, como deve ser numa cultura colaborativa e onde dar e receber ajuda não implique incompetência, pelo contrário, seja entendido como inerente à busca por aperfeiçoamento contínuo.

Como foi possível verificar, em muitos momentos os professores referiram a produção de documentos curriculares na forma de sequências, projetos e planejamento de aula. Sobre a escrita profissional, isto é, sobre os registros produzidos ao longo da formação em Práticas de Linguagem, estes parecem ter sido úteis tanto para o processo de construção de conhecimento dos professores como para a organização do trabalho em sala de aula, na medida em que a construção da documentação curricular, na forma de sequências de atividades, dava a eles um norte em relação ao modo como poderiam concretizar as intenções educativas em sala de aula.

Como era um tipo de documentação que era composta de muitas partes, a elaboração de cada uma delas era realizada com um propósito específico. O fato de as sequências contarem com uma justificativa e com a descrição das etapas do trabalho, favorece a compreensão do propósito daqueles conteúdos no currículo. Refletir sobre a ordem em que as atividades acontecem implica considerar os conhecimentos prévios dos alunos, na medida em que deve haver relação entre uma situação didática e outra de modo a permitir o estabelecimento de relações de natureza conceitual. Ora, quanto mais apropriado o professor está dos conteúdos e da forma de abordá-los em sala de aula, maiores são as chances de ele conseguir realizar um bom trabalho em sala de aula.

Nesse estudo que empreendi, revelou-se de grande interesse para mim o valor atribuído pelas professoras às situações de interação. Não só as interações

que aconteciam nos momentos de trabalho planejado, ou seja, nas Reuniões Pedagógicas, mas também em outros espaços de troca, que embora não mencionados nos depoimentos, aconteceram. Penso ser importante referir estes momentos de interação espontânea frutíferas, pois o trabalho colaborativo não deve se restringir ou estar limitado ao tratamento de alguns temas de estudo ou a implementação de ações, ideias ou projetos, sem garantia de continuidade ou profundidade. Até nos momentos de parque ou, ainda, na sala dos professores os intercâmbios revelam compromisso ético com a melhoria das aprendizagens dos alunos. Embora o segundo seja um espaço reservado ao descanso, é também espaço de interlocução, onde os docentes relatam acontecimentos, dão sugestões aos colegas, dão notícias das dificuldades que encontram, solicitam ajuda etc. São espaços fecundos de troca e de mostra de companheirismo e interesse mútuo. Experiências profissionais e de vida possíveis somente numa cultura colaborativa. (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Encerro, portanto, este tópico com a certeza de que é preciso pensar, como propõe Domingues (2009, p. 172), a formação continuada como algo ou um empreendimento que valha a pena, que suscite interesse e justifique o investimento em termos de tempo e energia.

#### **4.3.3 A cultura colaborativa como promotora e consequência do clima organizacional**

No tópico anterior mostrei como o trabalho colaborativo pode ajudar no enfrentamento de grandes desafios que os professores enfrentam no seu cotidiano.

Neste, meu objetivo é tentar desvelar – nas relações, nas condições e no clima de trabalho -, aquilo que poderia favorecer a construção do trabalho colaborativo na formação em contexto. Portanto, partimos do pressuposto de que uma boa metodologia de trabalho é importante, mas não é suficiente para operar mudanças na escola. É fundamental que, além disso, a equipe pedagógica tenha disposição e condições de realizar um trabalho colaborativo, e que isso seja um valor tanto para as equipes docentes quanto para a própria organização. Ademais, um clima afetivo favorável, bem como algumas outras condições relativas à estrutura organizacional, são fundamentais para que se possa e se deseje trabalhar de forma

cooperativa, conjunta, oferecendo e recebendo de bom grado ajuda, apoio, incentivo e, o mais importante, para se sentir valorizado profissionalmente.

Não obstante se atribua aos termos “formação continuada” e “formação em contexto” as experiências formativas vivenciadas após o período denominado formação inicial, quero lembrar que estamos considerando, neste estudo, o conceito de desenvolvimento profissional em toda a sua abrangência, incluindo inclusive a formação recebida pelos docentes na escola básica. Isso faz pensar que os professores desenvolvem sua profissionalidade em contextos de socialização, na troca com seus pares (outros alunos e outros professores). Ademais, trata-se de uma profissionalidade que vai além de competências técnicas e científicas e da “mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho” (Gatti, 2009, p. 98). Pensar o desenvolvimento profissional dos professores inclui considerar valores individuais e grupais e também da cultura dos estabelecimentos onde os professores exercem suas atividades profissionais.

Se considerarmos que a formação em contexto é a via pela qual não só se promovem mudanças nas práticas dos professores, como também nas escolas onde eles atuam, o trabalho em uma cultura colaborativa é, a um só tempo, estratégia e condição para se operar as transformações desejadas quando se pretende oferecer um ensino de qualidade. Porém, para que a inovação organizacional ocorra, será necessário que os professores tenham conhecimento das mudanças que se deseja promover e, o mais importante, que tenham consciência do papel central que desempenham nesse processo.

Nesta perspectiva, é importante que os professores se sintam estimulados e encorajados a melhorar sua prática em sala de aula, num contexto em que seus pares e a coordenação desejem o mesmo, e, por esta razão, não se meçam esforços no sentido de dar apoio e criar as condições para que a equipe docente se sinta encorajada a ensaiar novos modos de pensar e de agir. Para que isso ocorra, além da construção de uma cultura colaborativa de trabalho, como já foi apontado, serão necessárias algumas outras condições, quais sejam:

- organizar o trabalho de formação, reservando tempo e espaço para que ele aconteça;

- definir os conteúdos da formação de modo a considerar as necessidades formativas individuais e coletivas;
- definir as estratégias formativas de modo a promover situações de aprendizagens significativas para o coletivo dos professores;
- garantir um trabalho de formação que seja sistemático e contínuo, para que os professores possam experimentar e avaliar novas formas de ensinar;
- Apoiar o trabalho coletivo, em todas as etapas do processo formativo, isto é, da definição de projetos coletivos de trabalho até a sua implementação e avaliação;
- confiar na capacidade dos professores, de forma que se sintam reconhecidos e valorizados, e responsáveis por seu próprio processo de construção de conhecimento;
- garantir um clima de confiança, onde os professores não se sintam ameaçados e controlados, e tampouco temam equivocarse ou explicitar suas dúvidas e dificuldades;
- garantir um clima de auto-aceitação e de aceitação mútua, de forma que os professores não temam submeter sua prática à análise e a crítica.

Nóvoa (1999), Canário (1998), Brunet (1999), Fullan e Hargreaves (2000) têm se dedicado à questão da formação em contexto e por essa razão são referências importantes para este estudo. Estes últimos, ao se referirem às escolas em *movimento*, que seriam equivalentes às escolas *abertas* de Brunet (1999), ressaltam que a oportunidade de aprendizagem ao longo da carreira e de desenvolvimento profissional estão associadas ao clima de colaboração entre todos os atores envolvidos no processo de formação. Concluem que “isto significa que é muito mais fácil aprender a ensinar e a aprender a ensinar melhor, em algumas escolas, do que em outras”. (ROSENHOLTZ, 1989, apud FULLAN E HARGREAVES, 1999, p. 63)

Assim, parece que determinados contextos são mais favoráveis que outros, para se alcançar uma experiência exitosa tanto na formação dos professores como em termos de desenvolvimento organizacional. Uma das condições, segundo Fullan

e Hargreaves (2000, p. 38) diz respeito à motivação. Para estes autores, “os criadores de políticas e os administradores também costumam não compreender o que motiva os professores, que espécie de propósito os impulsiona ao trabalho”. Sabemos que são várias as maneiras possíveis (e porque não dizer, necessárias!) de motivar os profissionais da educação, mas nada parece superar o que os autores entendem como “principais elementos motivadores para a maioria dos professores: a qualidade do trabalho e o próprio ambiente profissional”.

Concordo com os autores quando dizem que é fundamental que os professores se sintam motivados, valorizados e, por fim, realizados profissionalmente. E vejo relação direta entre sentimentos que podem experimentar os professores com o que devem sentir os alunos mediante o próprio processo de aprendizagem. Segundo Brunet (1999, p. 137), dentre outros fatores que favoreceriam o sucesso nas aprendizagens estariam “as fortes expectativas da direção e dos professores face ao rendimento dos alunos” e o fato de “as escolas incentivarem comportamentos de partilha, de ajuda e de simpatia mútua”. Assim, estou convencida de que também os professores, quando podem partilhar experiências e saberes com seus pares e se apoiar mutuamente, e quando contam, ainda, com a confiança, o apoio e as expectativas positivas da direção e da equipe de coordenação, podem levar a cabo transformações importantes na sua prática.

Segundo Brunet (idem, p. 131), um clima aberto, orientado para a participação dos professores em determinados processos de tomada de decisão, além de estimulante, favorece a criação de uma atmosfera favorável à construção de um clima de confiança e de ajuda mútua.

O depoimento abaixo, feito por uma das educadoras de nossa pesquisa, parece revelador de um clima que contém estas características, além do senso de autoconfiança e de responsabilidade por parte dos sujeitos da pesquisa com a melhoria de sua prática e com o projeto pedagógico que representam.

“Eu acho que a partir do momento que a gente constrói esse conhecimento junto, se sente dona dessa construção; não é que a gente pega uma apostilha... (como chama?) cartilha, ou uma seqüência que já está pronta e vai lá e aplica na sala de aula. Eu acho que o trabalho que a gente faz aqui, a gente constrói em equipe, e sempre que a gente constrói uma coisa juntos, tem ali a sua mão, a minha, um pouquinho a mão de todo mundo... então eu acho que, com certeza, isso faz a gente se sentir muito valorizada”.  
(Ticianá)

Como se pode verificar, Ticiane não só valoriza o trabalho em equipe, quando diz “a gente constrói em equipe”, como o espaço que os professores têm para tomar decisões, como quando afirma “a gente se sente dona dessa construção” e, o mais importante, o quanto se sente valorizada enquanto profissional. Portanto, mais uma vez quero utilizar como referência para esta análise Fullan e Hargreaves (2000, p.52), que falam da importância da autonomia conferida à equipe docente na tomada de decisões de natureza curricular. Segundo estes autores:

“As orientações rígidas acerca do currículo afetam ainda as relações dos professores com os colegas. O trabalho em conjunto dos professores mais unidos pode ser prejudicado por um currículo que lhes pareça como definido de maneira tão rígida que lhes reste pouco em termos de cooperação. Um currículo controlado administrativamente é capaz de impor limites importantes à colaboração dos professores. Oportunizar maior responsabilidade pelo desenvolvimento do currículo aos professores e às escolas pode, quanto a isso, ser um dos desafios mais importantes na mudança de contexto do ensino”.

Outro aspecto importante para que o trabalho colaborativo aconteça diz respeito ao tempo. O tempo de que dispõem os professores para se reunirem para discutirem e organizarem o trabalho. Ainda nas palavras de Fullan e Hargreaves (2000, p.51),

“Pequenos incrementos de tempo, para que os professores trabalhem juntos, fora da sala de aula, em dias letivos, podem acarretar uma diferença real às tentativas de reformulação (Fullan, 1991). O tempo – para planejar com colegas, para observar o ensino de outra pessoa e para trabalhar com os alunos, individualmente ou em grupos menores, pode ajudar a melhorar a qualidade do ensino”.

O trecho nos faz refletir sobre a preocupação e as queixas, tanto de formadores como de professores, em relação ao horário reservado ao HTPC ou às reuniões pedagógicas, que muitas vezes é mal utilizado e mal planejado. Não é incomum que os professores faltem a estes encontros, conferindo pouca importância ao único espaço que teriam para discutir ou planejar coletivamente o trabalho.

Segundo Cunha (2006, p. 242), as coordenadoras costumam se queixar:

“[...] da pouca disponibilidade e participação dos professores, argumentando que eles não se dedicam aos estudos, não fazem as leituras, esperam “receitas prontas” e dependem de incentivos para

investir na formação pessoal. As coordenadoras admitiram encontrar resistências em grande parte dos professores, tanto para participar ativamente dos HTPCs e reuniões quanto para legitimar esse papel de formadoras. Posso especular que os professores não assumem esses encontros como oportunidades de formação compartilhada justamente pelo fato de as reuniões enfatizarem aspectos burocráticos”.

Na escola-campo, ao contrário, como pudemos ver, há um cronograma de trabalho definido no início de cada semestre letivo, planejado previamente pela coordenação, de tal forma que os coordenadores têm consciência do tempo que terão com os professores para fazê-los avançar em relação a determinado aspecto do trabalho. Por exemplo, o cronograma do trabalho em Práticas de Linguagem atesta a preocupação em organizar a formação e, inclusive, de antecipar para os professores o tipo de ação formativa que será oferecida. O depoimento da professora Ticiano, transcrito mais à frente, nos leva a pensar que é possível atribuir sentido e significado a este espaço de formação, no caso as reuniões pedagógicas ou qualquer outra ação formativa oferecida pela escola.

Ademais, ainda sobre o depoimento de Ticiano, outro aspecto que chama a atenção é o sentimento sobre a própria capacidade, fruto, certamente, da confiança que é depositada no seu trabalho e no trabalho de seus colegas, pois organizam sua ação de forma coletiva, o que implica tomar decisões sobre o que ensinar e como ensinar, se corresponsabilizando por elas. Além disso, a professora parece não recear colocar à prova seu desempenho, mesmo quando este é comparado com seus pares. Não receia críticas ou apreciações negativas. Pelo contrário, afirma que “isso faz a gente se sentir muito valorizada”. Mesmo no caso dos menos experientes (no exemplo é a professora Letícia), posso afirmar que os sujeitos desta pesquisa não temem ver seu desempenho analisado, discutido e comparado, como se observa nos depoimentos abaixo.

“E até de comparar, né? Por que, por exemplo, a gente assistiu ao meu vídeo e o da Letícia, que eram duas salas de Grupo 2...o que as duas fizeram que foi bacana. Nós discutíamos ‘o que eu poderia ter feito’ ou ‘eu fiz desse jeito e você fez de outro’.. Houve uma possibilidade de troca” (Amanda)

“Isso que a Amanda falou de comparar, eu achei muito interessante. No Grupo 3 a gente fez o planejamento da atividade [...] e compartilhou por email. Então todo mundo estava muito seguro do tipo de atividade que iria ser oferecida às crianças. E quando a gente assiste ao vídeo, vê que a depender da professora, por mais que o

planejamento seja igual, as intervenções são diferentes. Então é muito bacana, porque de fato a gente pode trocar essas intervenções. Para a mesma atividade existem vários encaminhamentos e intervenções possíveis. Então isso foi muito bacana a gente conseguir enxergar”. (Ticiania)

Os depoimentos acima são de professoras muito experientes. Ambas têm muito tempo de docência e trabalham há muitos anos na escola-campo. Elas atuam em séries diferentes e tiveram a sua prática analisada e comparada á prática de professores menos experientes. Para Amanda e Ticiania, parece natural ter sua prática observada e analisada. E, o que é mais interessante, as duas se sentem aprendendo com isso. Admitem que podem aprender inclusive com os companheiros mais jovens no projeto.

Já os menos experientes, do mesmo modo, não parecem se sentir menos valorizados quando aspectos problemáticos de sua atuação vêm à tona, como é o caso da professora Diva, no depoimento que se segue:

“Até porque esses vídeos, a gente tem que pensar que estes vídeos servem pra gente refletir sobre o nosso trabalho, o que a gente faz, e contar com o auxílio de outras pessoas. Não é uma avaliação do nosso trabalho. Acho que é uma avaliação, mas não com critério cruel. É pra refletir, pra pensar o que poderia ter sido melhor, pra ressaltar o que foi bacana....Acho que essa é a vantagem. Isso ajuda um pouco a perder esse medo, quando você pensa que é pra aprender, pra avançar.” (Diva)

Observa-se no depoimento da professora Diva a consciência de que sua prática está, sim, sendo avaliada, aliás, não só avaliada pelos colegas, como está tendo a oportunidade de se autoavaliar, pois ela própria pode se deparar com aspectos que precisa rever e melhorar na própria atuação. Por outro lado, admite que se trata de uma avaliação que não tem caráter punitivo, quando se refere ao fato de que é uma avaliação *“mas não com critério cruel”*. A professora tem a percepção de que neste caso, a análise e a reflexão sobre a prática representam uma vantagem, uma possibilidade de aperfeiçoamento da própria atuação. No depoimento abaixo é possível identificar elementos da autoavaliação a que me referi há pouco:

“Os vídeos, além de eles terem me ajudado a pensar nas minhas intervenções, me ajudaram a olhar o modo como eu falo com os meus alunos. Então foi uma coisa em que eu me avaliei muito. Eu

me ouvi pensando no meu tom de voz, que foi uma coisa que essa ação me ajudou a ver. Não só as minhas intervenções em práticas de linguagem, mas como eu falava num tom de voz mais alto do que deveria, e isso me fez refletir. [...] E eu avancei neste aspecto também. Outra questão em que eu avancei, pessoalmente, foi com relação a minha escrita”. (Diva)

A professora parece ter segurança para admitir que percebe um aspecto problemático da sua atuação em sala de aula, e que diz respeito ao seu tom de voz. Além disso, admite ter melhorado seu desempenho como usuária da escrita em contexto profissional. Referindo-se às situações de escrita coletiva de sequências de atividades e de planejamento de aulas, demonstra reconhecer que é capaz de escrever melhor a partir do trabalho realizado em colaboração com seus pares. Trata-se, portanto, de uma escrita que implica comprometimento com hipóteses de trabalho, com a clareza sobre os conteúdos que pretende ensinar, dos objetivos didáticos que pretende alcançar, com o detalhamento do encaminhamento das atividades e também com a avaliação dos resultados alcançados. Certamente o processo de produção coletiva de textos foi importante nesta aprendizagem. Vale lembrar que o modelo de formação adotado pela escola-campo demanda dos professores a produção de registros reflexivos e de relatórios individuais que comunicam o processo de aprendizagem dos alunos, e também a produção de sequências e planejamento de atividades. Portanto são tipos de texto bastante diversos dos gêneros existentes fora do contexto profissional. Daí o nome que Lerner dá a esta escrita em contexto de trabalho: escrita profissional.

Ainda em relação ao clima organizacional, segundo Brunet (1999, p.131), num clima de tipo participativo:

“A direcção tem uma confiança total nos professores. O processo de tomada de decisão disseminado por toda a organização, sendo muito bem integrada nos diferentes níveis hierárquicos. A comunicação não se faz apenas de forma ascendente e descendente, mas também de forma horizontal. Os professores estão motivados pela participação e pela implicação, pela elaboração de objectivos, pela melhoria dos métodos de trabalho e pela avaliação do rendimento em função dos objectivos. Existem relações amistosas e de confiança entre a direcção e os restantes actores escolares. A função de controlo é exercida por todos os níveis da escala hierárquica, graças a uma grande implicação e a um elevado sentido de responsabilidades. Frequentemente há uma coincidência entre as organizações formais e informais. Em suma, todos os membros unem os seus esforços para atingir os fins e os objectivos da organização”.

O excerto acima me faz pensar nos depoimentos dos sujeitos deste estudo e constatar quão irmanadas se encontram pelo desejo de melhorar seus métodos de trabalho, sua prática, em função dos objetivos que têm em relação à melhoria da qualidade do ensino que promovem enquanto equipe de segmento. Estou de acordo com Brunet, quando defende que em um clima organizacional de tipo participativo, os próprios professores parecem querer controlar suas próprias ações, não temendo as críticas construtivas, dado o grande compromisso que revelam com um ensino de qualidade, mas não só isso, dado ainda ao grande compromisso que assumem com os colegas de equipe, com quem realizam um trabalho de natureza colaborativa.

Nesta perspectiva, o papel da coordenação parece ser o de indutor das aprendizagens, interlocutor, colaborador, e menos de controlador do que pensam, dizem ou fazem os professores. Seu principal papel parece ser o de organizar situações de formação de modo a levar a equipe à construção de um trabalho colaborativo, oferecendo apoio material e emocional para que possam enfrentar os desafios de se comprometer com a execução de um trabalho de qualidade.

Neste sentido, os depoimentos abaixo parecem evidenciar a importância da relação coordenador-professor, coordenador-professores e entre os professores. As professoras Julieta e Amanda referem a importância da interlocução com várias instâncias.

“Eu acho que é importante a gente poder contar com essa parceria, né? De uma coordenadora de área, que dá todo esse trabalho, da nossa orientadora, que traz essas questões pra gente, que faz a gente avançar”. (Amanda)

“A equipe ter como interlocutor outras pessoas, tanto o orientador do segmento, como os orientadores de área (referindo-se à coordenadora do Núcleo de Práticas de Linguagem). E, por vezes, até com professores de outras séries, porque amplia o olhar e a discussão. Quando a gente fez aquelas filmagens e compartilhou com professoras de G1, G2, G3, cada um tinha um ponto de vista a partir da experiência da própria série em que trabalhava. Teve aquele esforço de tentar compreender porque ela (referindo-se à professora cuja prática estava sendo analisada criticamente) estava encaminhando assim, e de conhecer como é que crianças daquela idade (referindo-se a crianças de uma série específica) se relacionam com aquele tipo de proposta”. (Julieta)

No depoimento de Amanda identificamos o valor que a professora atribui ao papel da coordenação. De sua orientadora, que convoca a coordenação do Núcleo de Práticas de Linguagem a desenvolver um programa de formação voltado ao

aprimoramento das práticas de leitura por segmento, e à coordenadora do núcleo, por valorizar as ações de formação por ela planejadas. Como se pode ver, o papel da liderança é justamente de favorecer o processo de desenvolvimento profissional dos professores e de criar as condições favoráveis ao envolvimento dos professores com seu próprio processo de aprendizagem e de compromisso com a melhoria de sua prática.

Outro depoimento me faz crer que o clima de segurança alcançado ao longo da formação está relacionado ao fato de a equipe de coordenação ter decidido manter o mesmo grupo de professores analisando e refletindo sobre suas práticas. Segundo a professora Julieta:

“O que foi bacana é que a gente manteve essa equipe de discussão. Então eu acho que isso foi importante também, porque, assim, a cada..., a gente aqui, nessa escola, tem uma posição confortável de se mostrar e de se assistir na equipe. A priori já é confortável. Aí, você ter sempre as mesmas pessoas, eu acho que traz mais conforto. Então eu acho que foi importante a gente ter mantido o grupo”.

É interessante observar que mesmo sendo uma equipe que valoriza o trabalho coletivo, que está habituada a trocar, ainda assim é preciso ser cuidadoso e sensível às características individuais. Julieta não parece ser uma professora que encontra dificuldades para falar de sua prática. É uma das professoras que mais pediu a palavra no grupo de discussão em que tomou parte. Ela mesma admite que é tranquilo para os professores exporem-se uns perante os outros, quando afirma “a priori já é confortável”. Ainda assim, valoriza a decisão da coordenação de manter equipes fixas ao adotar a estratégia de tematização da prática. Decisão esta pautada, certamente, na intenção de favorecer a possibilidade de todos conhecerem as práticas dos colegas, de forma que a confiança de uns sobre os outros vai se renovando a cada vez que vivenciam uma situação de observação e análise de uma das práticas. O que às vezes pode parecer uma obviedade, em verdade não o é.

Pode-se observar que o isolamento não é uma realidade que os sujeitos desta pesquisa conhecem, diferentemente do que ocorre na maioria das escolas e com a maioria dos professores. Pelo contrário, demonstram estar acostumados a trabalhar coletivamente. Falam muito em termos de grupo, de equipe, o que leva a

concluir que a formação supera o individual para centrar-se no coletivo, como atestado na fala da professora Priscila:

“Um aspecto que eu achei interessante e que foi importante para mim foi, antes do vídeo, a gente ter tido a oportunidade de todo mundo comentar a mesma atividade que íamos realizar, porque acabou que todo mundo discutiu, trouxe seu ponto de vista, comentou [...]”

Este depoimento, além de enfatizar a importância do trabalho realizado em parceria, com a contribuição dos pares, chama a atenção também para uma decisão muito importante da coordenação, e que foi favorecedora da instauração de um clima de confiança por parte dos professores para submeter sua prática à observação e análise coletivas.

Para que os professores se sentissem mais seguros nas situações de tematização da prática, a atividade que seria observada foi planejada previamente pela equipe da série, de forma que todos eram co-responsáveis pelo maior ou menor grau de sucesso que alcançariam. Como a própria Priscila afirma, este fator permitiu que todos tivessem a oportunidade de discutir, de apresentar seu ponto de vista, de comentar. Foi possível contar com a contribuição de todas as parceiras de série.

Outra característica deste modelo de formação que é meu objeto de estudo é o caráter sistemático e contínuo das ações que foram desenvolvidas. Não é tarefa simples coordenar as várias ações de formação que são desenvolvidas numa escola comprometida com o desenvolvimento profissional de seus professores em todas as áreas do conhecimento ou eixos do trabalho. Muitas vezes, vários projetos estão em andamento, além de haver outras demandas que acabam obrigando a coordenação a utilizar o espaço das reuniões pedagógicas, adiando ou cancelando reuniões onde teriam lugar propostas de continuidade de ações já iniciadas. No caso da formação em Práticas de Linguagem, a professora Ticiano estabelece uma comparação com anos anteriores, referindo-se ao caráter negativo das ações que não tiveram continuidade.

“Uma coisa que eu acho importante é que a gente fez várias reuniões interséries, várias reuniões pedagógicas voltadas para a área de Práticas de Linguagem. Acho importante o fato de a gente conversar, tematizar algumas coisas que dizem respeito ao currículo, chegar a alguns acordos e ir fechando a documentação (referindo-se às sequências de atividades). Eu acho importante a gente tentar organizar e dimensionar bem o tempo

nesse sentido, porque muitas vezes a gente começa a discutir uma temática ou uma área de conhecimento e depois, na reunião seguinte, a gente passa para outra temática, pra outra área. [...] o grande ganho desse ano foi a gente ter se dedicado mais à área de Práticas de Linguagem. A gente conseguiu discutir, organizar e fechar o currículo das séries. Diferentemente de anos anteriores, em que a gente falava, conversava nas reuniões, tematizava muitos assuntos, assuntos diversos, e muitas vezes não se conseguia fechar, e aquilo ficava sempre pendente, a gente não conseguia retomar ao longo do ano. Retomava só no ano seguinte“.

É interessante observar que mesmo o fato de as reuniões voltadas para a formação em Práticas de Linguagem terem periodicidade mensal, ocorrendo, portanto, depois de muitos encontros em que se trataram de outros temas, envolvendo outros eixos do trabalho, há uma intenção clara, da parte da coordenação, de dar continuidade ao trabalho iniciado na semana de planejamento (no mês de janeiro), cumprindo, portanto, várias etapas importantes do desenvolvimento de uma sequência de atividades (desde o seu planejamento até a possibilidade de submeter à avaliação algumas atividades desenvolvidas). Vale assinalar que nem todas as atividades das sequências tiveram seus encaminhamentos planejados de forma coletiva e tampouco discutidos, em função do tempo, que era escasso. Entretanto, os professores se organizaram e trocaram ideias, de forma espontânea e informal, sobre como encaminhariam as demais atividades. Com isso conclui-se que mesmo havendo um trabalho sistemático e contínuo, ainda há, certamente, muito que fazer e discutir, o que nos faz pensar que o trabalho de aprimoramento é permanente. Toda e qualquer sequência de atividades ou projeto de trabalho é passível de ser avaliada e modificada. E quanto mais conhecimento didático de conteúdo os professores constroem, mais sofisticada é sua capacidade de refletir criticamente.

Ainda sobre as interações sociais, quero chamar a atenção para a disponibilidade e interesse dos professores para discutir o trabalho que realizam nas suas respectivas séries. Tenho notícias de que em muitas situações, seja através da troca de e-mails e de telefonemas, seja nas conversas informais nas salas dos professores ou no parque, enquanto observam as crianças brincando, os professores discutem o trabalho que estão realizando, comentam o modo como as crianças interagiram com as propostas, antecipam problemas e soluções, de modo que os que ainda não realizaram a mesma atividade têm como fazer pequenos ajustes em função das contribuições dos colegas.

No que se refere ainda à coordenação, gostaria de chamar a atenção não só para o seu papel no tocante ao apoio necessário que é preciso oferecer para que as mudanças aconteçam, mas também para a necessidade de ouvir os professores com interesse sincero. Almeida (2000, p.79), citando Scheibe (1984), assinala que:

“Quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E, por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos. Por isso, a relação empática está intimamente ligada à construção da identidade, pois a identidade é percebida quando o próprio eu é apresentado a outro”.

Se saber ouvir é fundamental, na minha opinião de formadora, saber falar também o é. Tecer comentários elogiosos em vez de desencorajar os professores com sua indiferença ou atribuindo-lhes culpa pelo que não foi possível alcançar é, sem dúvida, essencial. Além disso, parece ser uma estratégia potente e favorecedora do crescimento profissional valorizar e procurar ampliar o que se valoriza, ainda que não se possa menosprezar e minimizar as dificuldades ou inadequações dos professores. Fullan e Hargreaves alertam para o fato de que isso só é possível se conhecemos suficientemente os profissionais, por meio do acompanhamento e da avaliação de seu trabalho, do contrário podemos incorrer em erros ou cometemos injustiças.

Imbernón e Canário têm destacado o grande equívoco das grandes reformas que aconteceram nas últimas décadas em vários países. Segundo estes autores, as reformas pretendiam mudar os professores e as escolas. Entretanto, o que se aprendeu com o fracasso dessas reformas é que de nada vale preocupar-se somente com os professores e com o que deveriam ensinar. Teria sido importante investir também em transformações na cultura organizacional das escolas para que as inovações de fato pudessem acontecer. Concorde com estes autores está Nóvoa (2009, p. 18), que citando McBride (1989), faz a seguinte afirmação:

“Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais”.

Embora não seja comum, tampouco apropriado, quero encerrar este tópico de análise com o depoimento de uma professora, no que diz respeito ao caráter contextual e colaborativo da formação. Por ser uma fala muito positiva, é também muito auspiciosa, de sorte que vale a pena guardá-la para que seja inspiradora de muitas ações de formação. Perguntada no grupo de discussão se se sentia mais profissional depois da experiência formativa proporcionada pela escola-campo, Julieta diz:

“Eu me sinto completamente, porque a gente busca cada vez ser um profissional melhor, mais competente. E essa competência sempre reverte para a educação das crianças. Toda essa carga de leitura, até essa busca pessoal que as professoras têm aqui nessa escola, de ir atrás de uma área, de se aprofundar... É uma busca que não é um orientador, um diretor ou um coordenador que sugeriu, que pediu, É uma busca pessoal. Então eu acho que essas discussões... tudo isso instiga. Instiga no sentido de você sempre querer ir além, sempre querer saber mais. Então, o que a gente tem aqui é bacana para a nossa formação. Só que a gente, muitas vezes, vai buscar além, para reverter para a sala de aula e compartilhar com a equipe. Então eu sinto que o nosso trabalho, principalmente a gente que é professora da educação infantil, hoje acho que nem tanto, mas até bem pouco tempo atrás tinha aquela visão de assistência social, de cuidadora, da tia. Hoje, eu vejo, eu me sinto uma profissional da educação, uma pessoa que pensa, que reflete, que tem uma atividade intelectual. Que não está aí todo o dia, todas as tardes para passar umas horas com as crianças. Não é só isso. Eu acho que essas ações fortalecem a gente nesse sentido também, de saber que a gente produz, que produz documentação curricular, que produz conhecimento. Eu me sinto bem por isso”.

A meu ver, Julieta se enquadra no conceito de “professores totais” criado por Fullan e Hargreaves (2000). Não é uma professora perfeita, certamente, porque professores perfeitos não existem. Assim como não existem escolas perfeitas. Porém, o que me parece digno de destacar na sua fala é o fato de quão enganados podemos estar, enquanto formadores, ao ignorarmos as iniciativas dos próprios professores em relação ao seu desenvolvimento profissional. São professores assim, como Julieta, que nos ensinam que “os métodos que buscam regular e normatizar as ações dos professores, limitar e reduzir suas oportunidades de julgamento e padronizar o processo e os produtos da aprendizagem corroem seu profissionalismo e os princípios morais em que se baseiam”. (Fullan e Hargreaves, 2000, p. 35). Portanto, professores totais, como Julieta, necessitam de “escolas totais”, e vice-versa. Um não existe sem o outro.

## 5 Considerações finais

Meu ponto de partida para este estudo foi o meu próprio processo de desenvolvimento profissional, inicialmente como professora, e depois, como coordenadora pedagógica e formadora de professores. Com uma formação para a docência predominantemente centrada no ambiente de trabalho, mas não só nele, resolvi recentemente desvendar aspectos da minha própria experiência – nos dois papéis profissionais por mim exercidos – o que só poderia ser feito do lugar de pesquisadora, com o mestrado, onde pude alargar meus conhecimentos sobre a formação continuada e sua relação com os processos de desenvolvimento profissional, mas, não só isso; também em relação aos processos de desenvolvimento organizacional, já que esta prática guarda relação com o processo de desenvolvimento da instituição onde trabalho há mais de vinte anos. De forma que é possível relacionar ambos os processos, já que quando os professores mudam, também muda a escola, no sentido de que o ensino que ela promove também é passível de ganhar em qualidade.

Como não poderia deixar de ser, mantive meu olhar voltado para a escola, sobretudo para uma escola que investe fortemente no desenvolvimento profissional de seus professores por saber que, sem eles, não seria possível construir um projeto pedagógico de boa qualidade. Portanto, minha intenção foi conhecer alguns limites e possibilidades do modelo de formação que foi objeto deste estudo, procurando aproximar a minha própria vivência nesta escola que também me formou, com os dados que pude coletar das vozes dos sujeitos de meu estudo, com a literatura que me foi em grande parte apresentada nas disciplinas do mestrado, sobretudo as disciplinas realizadas com minha orientadora, a professora Marli André, que me fez dar um passo além, introduzindo-me no campo da formação com o olhar de pesquisa, e não só mais como formadora.

O que encontrei foi a possibilidade de compreender as muitas dimensões da formação em contexto e, em especial, a confirmação de que uma boa formação é feita, dentre outras coisas, “com açúcar e com afeto”, no sentido de que somente em um clima organizacional positivo, com grande protagonismo dos professores, enquanto construtores dos saberes que orientaram o tipo de ensino promovido na escola, é possível proporcionar uma formação e uma educação de qualidade.

Creio que pouco adiantariam a boa formação dos formadores e os muitos recursos materiais da escola se não fosse possível reconhecer que, ao fim e ao cabo, o desenvolvimento profissional depende da motivação e do compromisso dos professores com os processos de mudança em suas práticas. Do mesmo modo que não é possível a uma escola inovar sem a adesão de seu coletivo de professores, que é de fato quem promove qualquer tipo de inovação. Paradoxalmente, a motivação e o compromisso não são necessariamente frutos de uma motivação intrínseca. Esta poderá se configurar em estímulo intelectual, recompensas obtidas de diferentes fontes, e sobretudo no reconhecimento do bom trabalho que resulta em bom desempenho dos alunos, bem como na construção de uma cultura colaborativa onde professores e equipe de coordenação sejam movidos pelo mesmo desejo e senso de responsabilidade, que é oferecer às crianças um ensino de qualidade.

Assim, a formação dos professores está sendo compreendida neste trabalho como um processo que pode acontecer em muitos espaços, mas é potencializada quando acontece em contexto de trabalho, mediada por práticas relacionais que mobilizam conhecimentos teóricos e experienciais, levando ao desenvolvimento tanto dos professores como da própria instituição educativa, já que a melhor consequência do bom ensino promovido em muitas salas de aulas é o bom ensino promovido pela escola como um todo.

Nesta esteira de reflexão, retomo as questões que nortearam este trabalho:

- quais são as condições geradoras de um clima organizacional que favoreça a aprendizagem da profissão e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores?

- quem as cria e de que maneira?

Avalio que o caminho percorrido me permitiu de fato avançar na compreensão da complexidade da formação em contexto, cujos sucessos e insucessos dependem da qualidade do modelo de formação continuada adotado, modelo este marcado por características do clima organizacional, e, nesta perspectiva, do clima relacional, dado que não bastam somente recursos materiais e disponibilidade de tempo para promover a formação, mas também um tanto de recursos imateriais, sendo grande parte deles relacionados aos afetos, isto é, às disposições pessoais, à qualidade das

relações interpessoais e da confiança e do apoio oferecida pelos formadores aos professores, em seus contextos de trabalho.

O estudo permitiu verificar que os professores a quem foram dirigidas as ações de formação puderam se transformar e transformar o trabalho de leitura realizado no segmento da Educação Infantil. Portanto, posso afirmar que o aprimoramento da qualidade da formação recebida pelas crianças neste eixo do trabalho está diretamente relacionado às aprendizagens dos professores e ao seu desenvolvimento profissional, que foi potencializado pelas ações de formação a que foram submetidos no 1º semestre de 2011, período em que aconteceram as ações que foram avaliadas e discutidas pelos sujeitos da pesquisa.

Verificou-se também que os professores puderam avançar tanto no que diz respeito ao conhecimento pedagógico de conteúdo como em relação ao conhecimento didático de conteúdo, pois tiveram oportunidade de por à prova algumas hipóteses, planejando, avaliando e analisando coletivamente os projetos coletivos de trabalho por eles desenvolvidos ao longo do tempo que durou a formação.

Em decorrência disso, os professores não só inovaram no sentido que a inovação tem de significar melhoria na qualidade da prática, como a própria instituição educativa inovou, alcançando maior sucesso no ensino que se propunha a promover no âmbito da leitura para crianças de 3 a 5 anos de idade. Portanto, o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes teve uma implicação grande no desenvolvimento da instituição escolar enquanto organização, uma vez que o ensino oferecido mostrou-se de maior qualidade comparativamente ao que já se fazia antes, pois os professores, com a visão mais alargada sobre o que seria uma formação leitora de qualidade, ampliaram também suas competências sobre como representar os conteúdos que tornariam possível as ricas experiências leitoras vivenciadas pelas crianças.

Mais especificamente sobre o trabalho colaborativo na formação em contexto de trabalho, parece ser possível afirmar que os professores tiveram uma participação muito grande na construção do projeto pedagógico e na inovação curricular. Neste caso, no currículo de Práticas de Linguagem. A equipe, com base nos textos e autores lidos – referências teóricas importantes para a escola-campo - mostrou-se comprometida com o planejamento das ações em sala de aula e com a sistematização do trabalho através da elaboração de critérios didáticos e

documentos curriculares. Pode-se depreender que a equipe trabalhou bastante no planejamento da ação educativa, e isso foi possível, pois foram planejados espaços e tempo para o trabalho coletivo. Certamente este impulso positivo para o trabalho que os sujeitos da pesquisa revelaram se justifica, dentre outras coisas, pela sustentação que os próprios colegas e os formadores proporcionam a eles.

Essa disposição favorável dos professores parece estar justificada pelo clima organizacional, pois se verifica no conteúdo dos depoimentos dos professores uma confiança na instituição, quando se dispuseram a explicitar suas dificuldades, as lacunas na sua formação, sem se sentirem ameaçados ou menos valorizados pelos colegas e pelos formadores. Pelo contrário, pareciam acreditar que havia espaço para a diversidade de processos de aprendizagem, e, principalmente, para a singularidade destes processos, o que pareceu ser coerente com a concepção construtivista defendida pela escola.

Neste sentido, é interessante chamar a atenção para a importância da abordagem construtivista nas situações de formação. A própria fala dos professores nos leva a concluir que, sem levar em consideração seus conhecimentos prévios, suas concepções, e lhes dando a oportunidade de expressá-los e de colocá-los em “xeque”, não é possível promover as transformações desejáveis, nem nos professores, nem em suas práticas. Por essa razão, as trocas ocorridas entre os docentes, nas interações sociais formais ou informais, foram fundamentais para que os esquemas individuais pudessem ser manifestos, dando lugar à possibilidade de ampliá-los com base na circulação e ampliação das informações e dos saberes gerados.

Outras atitudes fundamentais numa concepção construtivista de formação são a aceitação do erro e a possibilidade de encará-lo como fenômeno inerente ao processo de aprendizagem, bem como a coragem de explicitar e arriscar hipóteses de trabalho, sem as quais não se pode avançar na construção de conhecimentos de natureza didática e pedagógica.

A disposição da equipe de professores para o trabalho coletivo e para o aprimoramento da atuação em sala de aula é patente nos depoimentos dos sujeitos, que parecem sentir que seus esforços valem a pena, pois são reconhecidos e estão orientados pelo desejo de realizar um bom trabalho em sala de aula, o que nos leva a concluir que estão pautados num compromisso ético enquanto profissionais da docência.

No conjunto das falas, podem-se observar referências a muitas situações de colaboração entre professores da mesma série e de séries diferentes. As relações parecem estar baseadas no respeito e na confiança mútua entre colegas e entre o coletivo de professores e a equipe de coordenação. Além disso, observam-se atitudes de autoconfiança por parte dos professores, ao falarem de suas dificuldades profissionais. Estas atitudes certamente minimizam a tendência comum à comparação negativa e à competição que costuma acometer os coletivos de professores em situações onde discutem criticamente suas práticas.

As situações de tematização da prática com apoio na videoformação foram vistas como privilegiadas pelos professores, contrariamente ao que se pode pensar, já que estes, de maneira geral, se sentem avaliados e controlados neste tipo de situação. Tal análise se respalda no fato de os professores sentirem necessidade de mais encontros desta natureza, apontando o valor destas situações de formação como desencadeadoras de reflexão, com vistas ao aperfeiçoamento das práticas de ensino. Ainda, no fato de reconhecerem que se pode aprender com os colegas, o que favorece a constituição de um clima de cooperação. Na escola-campo, tanto os iniciantes como os mais experientes valorizam as trocas e referem muitos ganhos neste tipo de interação.

As situações de estudo, isto é, as leituras realizadas com vistas a ampliar as referências dos professores sobre os conteúdos de leitura e também sobre a forma de aproximá-los das crianças, não só se mostraram eficientes como significativas para os docentes, uma vez que lhes proporcionaram o suporte para planejar coletivamente as intervenções voltadas ao ensino da leitura.

Creio ser importante chamar a atenção não só para as situações de leitura, mas também para as de escrita, como estratégia para aproximar os professores de teorias que justificam a pertinência de determinados conteúdos no processo de aprendizagem da leitura por parte das crianças, bem como de formas possíveis de abordá-los. Reforçam a importância que a contribuição de vários domínios do saber podem trazer no sentido de fazer o professor avançar a partir dos saberes que já possui para alcançar um saber de natureza mais complexa e compósita, no qual estão articulados vários conhecimentos que permitirão aos professores se defrontar com outras situações de ensino.

Com a intenção de finalizar este estudo, concluo que a constituição de contextos colaborativos nas escolas é fundamental para o desenvolvimento

profissional e para a inovação das práticas realizadas e do projeto institucional. No que diz respeito ao desenvolvimento da escola, parece possível concluir que não se pode inovar a não ser a partir do que acontece concretamente em sala de aula e das soluções encontradas de forma coletiva para os problemas enfrentados no exercício cotidiano da docência. Desse modo, a inovação só é possível quando se identificam outros modos possíveis de atuação, e isso implica o questionamento constante das próprias ações, buscando justificá-las e aprimorá-las permanentemente.

Portanto, já nos sentiremos contemplados se este trabalho puder contribuir para pensar as questões relativas à formação em contexto, bem como as condições que as tornam mais ou menos viáveis e mais ou menos potentes.

## Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: Bruno, Eliane Bambini Gorgueira; Almeida, Laurinda Ramalho de; Christov, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 77-87

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M. e BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, p. 301-309, dezembro 1999.

ANDRE, Marli E. D. A. A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 270-276, set./dez. 2009

\_\_\_\_\_. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia na escola. In: Nóvoa, Antonio (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.6, p. 9-27, 1º semestre de 1998.

\_\_\_\_\_. Fazer da formação um projecto: mudar as escolas ou os centros de formação? **Revista Portuguesa de Formação de Professores**. Versão da abertura do Congresso dos Centros de Formação das Associações de Escolas. Algarve, abril de 2001.

\_\_\_\_\_. **A prática profissional na formação de professores**. Conferência proferida na Universidade de Aveiro, 24 de novembro de 2000. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/resumos-palestrantes/RuiCanario.pdf>. Acesso em 09 de julho de 2012.

\_\_\_\_\_. **A formação e o desenvolvimento profissional dos professores**. Conferência desenvolvimento profissional dos professores . Para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”. Universidade de Lisboa, setembro de 2007.

CASTEDO, Mirta Luisa. Construção de leitores e de escritores. **Revista Lectura y Vida**, Buenos Aires, Ano 16, número 3, setembro de 1995, p. 5-24

\_\_\_\_\_. Princípios que orientam a proposição e o desenvolvimento das situações pedagógicas. Seminário Internacional Projetos Didático com Língua Escrita. **Centro de Estudos da Escola da Vila**, 4 e 5 abril de 1997.

CASTEDO, Mirta Luisa; TORRES, Mirta. Panorama das teorias de alfabetização na América Latina nas últimas décadas (1980-2010). **Cadernos Cenpec: Pesquisa e Ação Educacional**. <http://cadernos.cenpec.org.br/index.php/cadernos/article/view/64/56> Acesso em 28/02/2012 .

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global Editora, 2009.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas**. Campinas-SP, Unicamp, 2006 (Tese de Doutorado em Educação, apresentada à Universidade de Campinas).

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patricia C. Albieri et al. **Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil**. Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 41, n. 144, set/dez. 2011, p. 826-849.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios Brasileiros**. Relatório final. São Paulo: FCC, 2011. 137p.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. Fundação Carlos Chagas. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v.31, n.113, p.1355-79, out./dez. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.** Barcelona: Editorial Graó, 1994.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre, Artmed, 2010.

KAUFMAN, Ana María (coord). **Letras y números.** Buenos Aires: Santillana, 2000.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. A escrita profissional. In: Carodos, B; Lerner, D.; Nogueira, N; Pereza, T. (orgs). **Ensinar: tarefa para profissionais.** São Paulo: Record, 2007.

LIBANEO, José Carlos. Entrevista sobre educação. In: Costa, M.V. (org.) **A escola tem futuro?** 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n.9, p.51-75, 1998.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa.** Porto Editora, 1999, p. 272

\_\_\_\_\_. El aprendizaje de los formadores em tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red Andaluza de profesionales de la formación. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado,** Granada, v.5, n.1, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: Unesp, 2000.

PRADO, Guilherme do V.T.; SOLIGO, Rosaura (orgs). Porque escrever é fazer história. Campinas-SP: Alínea, 2007, p. 362

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: Nóvoa, Antonio (coordenação). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Don Quixote, 1999.

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Education,** Madrid, n. 350, 2009. Disponível em [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf) Acesso em 05 de fevereiro de 2012

\_\_\_\_\_. Educação 2021: Para uma história do futuro.(s.d.), p. 12. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf)

Formação de professores e profissão docente. (s.d.) Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf) Acesso em 03 de agosto de 2012.

\_\_\_\_\_. Seis apontamentos sobre supervisão na formação. (s.d.) Universidade de Lisboa. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/689/1/21162\\_1-cns\\_00001-00010.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/689/1/21162_1-cns_00001-00010.pdf)

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores.** O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Campinas-SP, Unicamp, 2000. (Tese de Doutorado em Educação, apresentada à Universidade Estadual de Campinas).

PAGUAY, Léopold; WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, Philippe; et al (Orgs). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPPOVIC, Ana Maria e MORAES, Genny Golubi de. **Prontidão para a alfabetização:** programa para o desenvolvimento de funções específicas. Teoria e Prática. São Paulo: Vetor, 1966.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. Santarém (PT), **Revista da ESES**, n.9, p.79-87, 1998. Nova Série.

\_\_\_\_\_. Profissionalidade docente em análise - Especificidades dos ensinos superiores e não superior. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005

\_\_\_\_\_. A formação de professores como objecto de pesquisa. Contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP, UFSCar, v. 1, no. 1, p. 50-118, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 10 de julho.

\_\_\_\_\_. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, RJ, v. 12, n. 34, p. 94-113, 2007.

\_\_\_\_\_. O lugar das competências no currículo ou o currículo enquanto o lugar das competências? **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.11, n.3, p.585-96, 2009.

Roldão, Maria do Céu; Figueiredo, Maria; Campos, Joana; Luís, Helena. O conhecimento profissional dos professores – Especificidade, construção e uso. da

formação ao reconhecimento social. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 2, p. 138-177, Setembro/2009

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Orientação Técnica. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil. 2007.

SEGURA, Daiane Roberta Basso Fernandes. **Clima Organizacional Escolar: implicações para o desenvolvimento profissional docente**. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.241-260, maio/ago. 2006.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v.28, n.101, p.1287-1302, set./dez. 2007.