

Secretaria de Educação Básica (SEB)
Secretaria de Educação a Distância (SEED)

Esplanada dos Ministérios
Bloco L, Edifício Sede
Brasília-DF
Tel: 0800-616161

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

P r ó **Letramento**

*Programa de Formação Continuada de Professores
dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental*

Alfabetização e Linguagem

**Formação de Professores:
Fundamentos para o Trabalho de Tutoria**

EDIÇÃO REVISADA
E AMPLIADA

Ministério
da Educação



Fascículo do Tutor

Brasília – 2007

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário Executivo

José Henrique Paim Fernandes

Secretária de Educação Básica

Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica



Alfabetização e Linguagem

.....

**Formação de Professores:
Fundamentos para o
Trabalho de Tutoria**

.....

fascículo do tutor

.....

*Beatriz Gomes Nadal
Mariná Holzmann Ribas*



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

Brasília – 2007

**Departamento de Políticas de Educação
Infantil e Ensino Fundamental
Jeanete Beauchamp**

**Coordenação Geral de Política
de Formação
Roberta de Oliveira**

Equipe

**Ana Cristina Souza da Silva, Ana
Paula dos Santos, Auristela Sebastião
Cunha, Everi Sirac Nogueira, Nara de
Sousa Gonzaga, Emilia Emiko Shibata
Kuribayashi, Mariana Almeida de Faria,
Sérgio Alves de Freitas e Silvia Marina
Ribeiro Amaral da Silva
Colaboração: Lydia Bechara**

**Alfabetização e Linguagem
Autores**

**Fascículo 1 - Capacidades Lingüísticas: Alfabetização e
Letramento**

**Antonio Augusto Gomes Batista, Ceris Salete Ribas
da Silva, Maria das Graças Bregunci, Maria da Graça
Ferreira da Costa Val, Maria Lúcia Castanheira, Sara
Mourão Monteiro e Isabel Cristina Alves da Silva Frade**

**Fascículo 2 - Alfabetização e Letramento: Questões
sobre Avaliação**

**Antonio Augusto Gomes Batista, Ceris Salete Ribas
da Silva, Maria das Graças Bregunci, Maria Lúcia
Castanheira e Sara Mourão Monteiro**

**Fascículo 3 - A Organização do Tempo
Pedagógico e o Planejamento do Ensino
Ana Lúcia Guedes-Pinto (coordenação), Leila
Cristina Borges da Silva, Maria Cristina da Silva
Tempesta, Roseli Ap. Cação Fontana e Aline Shiohara
(fotografia/imagens)**

**Fascículo 4 - Organização e Uso da Biblioteca
Escolar e das Salas de Leitura
Adriana Silene Vieira, Célia Regina Delácio
Fernandes, Márcia Cabral da Silva e Milena Ribeiro
Martins**

**Fascículo 5 - O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e
Jogos
Telma Ferraz Leal, Márcia Mendonça, Artur Gomes
de Moraes e Margareth Brainer**

**Fascículo 6 - O Livro Didático em Sala de Aula:
Algumas Reflexões
Artur Gomes de Moraes, Ceris Ribas da Silva, Eliana
Borges Albuquerque, Beth Marcuschi, Maria das
Graças C. Bregunci e Andréa Tereza Brito Ferreira**

**Fascículo 7 - Modos de Falar/Modos de Escrever
Márcia Elizabeth Bortone e Stella Maris Bortoni-
Ricardo**

**Fascículo Complementar
Maria Beatriz Ferreira**

**Fascículo do Tutor - Formação de Professores:
Fundamentos para o Trabalho de Tutoria
Beatriz Gomes Nadal e Mariná Holzmann Ribas**

**Projeto Gráfico, Editoração e Revisão
Sygma Comunicação e Edição**

**Coordenação Técnica Editorial
Selma Corrêa e Silvana Godoy**

**Implementação da revisão na edição revisada e
ampliada
Formatos Design Gráfico**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)*

**Pró-Letramento : Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais
do Ensino Fundamental : alfabetização e linguagem : formação de professores... - ed. rev.
e ampl. / Secretaria de Educação Básica - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de
Educação Básica, 2007.
36 p.**

**1. Alfabetização da criança. 2. Desenvolvimento da linguagem. 3. Professor tutor. 4.
Programa de formação continuada. 5. Formação continuada do professor. 6. Técnicas de
grupo. 7. Técnicas didáticas. I. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/
Séries Iniciais do Ensino Fundamental II. Brasil. Secretaria de Educação Básica.**

**CDU 372.46
CDU 37.014.53**

***Dados retirados da 1ª capa.**

Sumário

Introdução.....	4
Unidade I	
Formação de professores: uma iniciativa de desenvolvimento profissional.....	6
Formação de professores: primeira aproximação	6
“Em que vai me ajudar a formação continuada?” – perguntam os professores	8
Aprendizagem de adultos: princípios	11
Desenvolvimento profissional	12
A educação a distância na perspectiva da aprendizagem adulta e autônoma	15
Professor orientador: um formador	17
Unidade II	
Reflexão, componente da formação de professores	19
Reflexão	19
Perguntas pedagógicas: estratégias de problematização	25
Narrativas	26
Unidade III	
Grupos de estudos	28
O que é um grupo?	28
Grupo de estudos, seus princípios e objetivos	30
Como fazer o grupo de estudo funcionar?	31
Concluindo e visualizando o trabalho no Pró-Letramento	33
Referências bibliográficas	35

supõe, de você, uma leitura atenta, com uma atitude inquisitiva, com postura de abertura frente às idéias apresentadas, buscando não somente compreender o que lê, mas compreender a relação do estudado com situações concretas vivenciadas e, de modo especial, compreender em que medida as distâncias e diferenças entre o apresentado e o vivido podem diminuir.

A todo esse esforço soma-se aquele exigido pela própria formação a distância, uma modalidade que exige maior disciplina e conscientização e, portanto, autonomia. Em relação a isso, esperamos que o trabalho com o fascículo seja motivadora permitindo a você vivenciar a experiência pela qual os professores também vão passar.

Unidade I

Formação de professores: uma iniciativa de desenvolvimento profissional

A formação de professores tem sido um processo constante, especialmente nos últimos anos; é comum a participação de professores em encontros, reuniões, grupos de trabalho, palestras ou cursos. Todavia, ainda que num primeiro momento essas iniciativas nos pareçam “iguais”, elas não têm a mesma natureza, os mesmos objetivos, as mesmas finalidades. Portanto, seu impacto junto aos professores não é o mesmo. Nesse sentido, nesta unidade estaremos buscando contribuir com você, enquanto organizador e coordenador de um processo de formação, tratando com clareza das especificidades da formação e de todos os processos a ela relacionados.

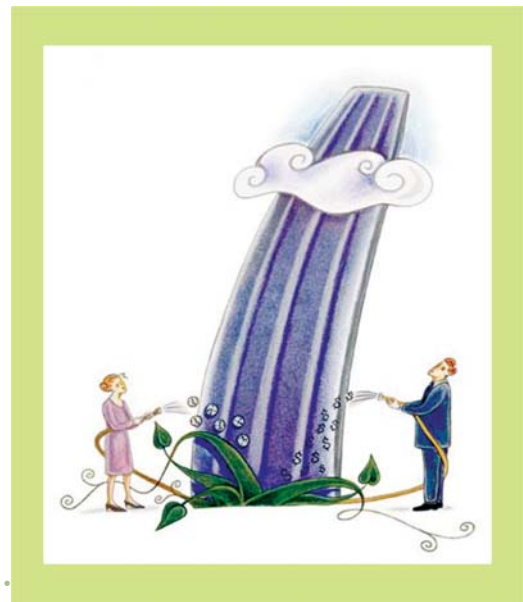
Objetivos:

- compreender o sentido e a importância da formação continuada de professores para seu desenvolvimento profissional;
- relacionar os princípios da aprendizagem de adultos ao processo de formação contínua de professores;
- identificar o papel do orientador de estudos como formador de professores e articulador do processo formativo.

Formação de professores: primeira aproximação

A formação do professor está ligada à sua aprendizagem profissional. Para Anastasiou (2003), aprendizagem significa “segurar, prender, assimilar mentalmente, entender, compreender”. No campo profissional, pensar em aprender faz pensar em interpretar e compreender, em ser capaz de propor e de realizar o trabalho com êxito, em saber fazer, em resolver situações.

A primeira etapa da aprendizagem profissional é chamada de **formação inicial** e acontece nos cursos que dão direito ao ingresso à profissão, dando o certificado de “professor”. Essa formação inicial pode acontecer nos cursos de magistério de nível médio ou, preferencialmente, em nível superior, nas licenciaturas.



Desde a formação inicial e a partir dela, é importante que a aprendizagem profissional continue, não apenas porque o conhecimento permanece avançando, sendo produzido, mas também porque a profissão e o trabalho de ensinar trazem novas necessidades ao professor. É nesse cenário que se insere a **formação continuada**. De acordo com Feiman, citado por Garcia (1983 apud 1999, p.26), a formação contínua ou permanente “inclui todas as actividades planificadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino”. É importante que você perceba que ao pensarmos “ensino”, não podemos pensar isoladamente a atividade que ocorre dentro no espaço da sala de aula envolvendo professor e alunos, porque ensino pressupõe também a definição do currículo, a organização da escola, os processos de gestão, as condições de trabalho, a relação com a comunidade, a política educacional. Enfim, todas as questões que envolvem a profissão.

Veja, assim, que a aprendizagem profissional do professor nunca estará terminada, e nem poderia estar, pois são muitas as questões com as quais ele se defronta todos os dias em sua classe, as quais geram necessidades, dificuldades e expectativas diferenciadas. Narrando sua experiência sobre o trabalho com as diferentes percepções e expectativas na entrada do curso de formação, uma tutora descreve a técnica que utiliza, na qual, já no primeiro encontro, solicita que os professores registrem numa folha de papel uma palavra que descreva como se vêem em relação ao curso que inicia. Esse registro é retomado ao final do processo:

“No último dia eu faço o mesmo. Então: ‘Você lembra quando entrou aqui, qual foi a palavra?’ Elas não lembram. Aí elas fazem uma retrospectiva. Aí depois eu mostro aquela folha e digo ‘Veja, antes você era ansiosa, e hoje, como é que você se coloca?’ Pra gente realmente fazer uma avaliação em cima do que você se propôs a fazer ao entrar no curso e realmente você fez em todo esse período. Enquanto grupo eu me doeí? Enquanto crescimento, eu cresci?” (Beth).

Nesse sentido, insere-se a formação continuada num projeto profissional de cada professor que, a partir de seu contexto, precisa aprender a lidar com os problemas, compreendendo-os de modo contextualizado no espaço da escola e da profissão.

Os fascículos

No Fascículo 6, considera-se que a escolha dos livros didáticos é parte do processo de formação continuada do(a) professor(a): “nenhuma avaliação ou indicação prévia de livros didáticos poderá retirar dos professores e professoras a prerrogativa de tomar essa tarefa em suas mãos, para que se apropriem de fato da escolha que fizerem e confrontem tal escolha com suas condições cotidianas de trabalho, com suas consistências metodológicas e com os resultados concretos observados na aprendizagem dos alunos. Pode-se afirmar que esse processo faz parte da formação continuada do professor, que contribui para torná-lo um profissional cada vez mais reflexivo e autônomo.”

De olho na prática

Levando em conta essas primeiras colocações, é importante que, ao estar com seu grupo, você procure conhecê-lo, para saber:

- Qual o nível de formação que os professores possuem (médio ou superior)?
- Está clara para os professores a relação entre sua formação e sua aprendizagem profissional?
- Quais as experiências de formação que os professores já vivenciaram? Qual a apreciação que fazem em relação a elas?
- Quais as expectativas e necessidades dos professores em relação ao Programa Pró-Letramento?

“Em que vai me ajudar a formação continuada?” – Perguntam os professores

Embora para você possa parecer “natural” que toda formação de professores contribua com eles, auxiliando-os a aprender profissionalmente e a avançar, nem sempre é assim que ela acontece, mesmo que essa seja sempre a intenção. O motivo que normalmente leva ao não alcançar essa meta de aprendizagem profissional é a concepção, o modo como a formação continuada é desenvolvida.

Hoje, quando pensamos em aprendizagem, automaticamente associamo-la a um determinado modo de aprender: ativo, capaz de envolver aquele que aprende, de fazê-lo participar na medida em que compreende, ressignifica e reorganiza o contexto de seu ensino.

Pode ocorrer, porém, que as iniciativas de formação coloquem o professor na posição de aprendiz passivo, que apenas recebe conhecimentos e que não constrói sua aprendizagem. São trazidas novidades “prontas”, para atualizar o professor em relação a novas abordagens teóricas (avaliação formativa, propostas de alfabetização, projeto pedagógico de escola, construção da disciplina interativa, etc.).

O problema não está em aproximar o professor das discussões atuais, mas em não se criar espaços para que o professor debata, compare essas novas idéias com outras aprendizagens e experiências profissionais, analisando, expondo sua opinião, enfim, refletindo sobre o “novo”, face ao trabalho que vem desenvolvendo. A dificuldade, nesse caso, está no fato de que nem sempre esse “novo” que se apresenta é assimilado e conjugado com os saberes e experiências que o professor já possui. Como essa “síntese” não ocorre, a temática da formação permanece como um saber “estranho”, distanciado da realidade do professor.

Os fascículos

É por concebermos a aprendizagem desta maneira que elaboramos os fascículos procurando partir de situações reais, da ação de professores para a reflexão e novamente para a ação. E é por isso também que, com bastante freqüência, reproduzimos nos fascículos relatos de professores.

De olho na prática

Se valorizar – e não negar – a experiência e saberes do professor, sua trajetória, é um ponto importante para o trabalho de formação, proponha algumas situações para fazer isso durante seu trabalho como orientador de estudos do Projeto Pró-Letramento.

Por esse motivo é importante que você, como formador de professores, atuando na posição de orientador de estudos, tenha o cuidado de evitar que o processo de formação transforme o professor num sujeito que apenas recebe conhecimentos e que não constrói sua aprendizagem, o que pode levá-lo a sentir-se inferiorizado em relação a aqueles que dirigem a formação – no caso, você – e/ou que pesquisam e apresentam novas abordagens teóricas – nós, na condição de autores dos fascículos. Nesse caso, a formação não será totalmente positiva para o professor.

É importante, para o professor, que sua formação seja sinônimo de mudanças, de avanços qualitativos. Você pode contribuir para isso viabilizando e valorizando a presença e a participação dos professores, o que significa abrir espaço para que eles tragam sua contribuição pessoal, seus saberes, não sendo “mais um” que compõe o grupo, mas sim alguém que traz seu modo de ser, seus valores, conhecimentos, dificuldades e necessidades, sua história de vida para, partindo dela como referência, somar e partilhar novas aprendizagens profissionais com os demais colegas.

Em relação a esse aspecto a tutora Sandra relata:

“Eu sempre trabalho fazendo uma ‘troca’ entre elas, uma ajudando a outra; [...], a gente vai fazendo ganchos do que uma fala, do que a outra fala, fazendo esse intercâmbio de idéias, essa reflexão em cima do texto, trazendo para sua vida pessoal e para sua vida profissional. Sempre pensando na mudança da prática lá na sala de aula.” Sandra

Você pode perceber, na discussão que estamos fazendo, que defender a valorização do professor como pessoa e profissional, sujeito de sua formação, não significa priorizar as experiências em detrimento do conhecimento teórico que esse professor foi buscar no curso de formação, invertendo o modelo, igualmente problemático, da priorização do conhecimento teórico em detrimento da “voz” e experiência do professor. O que estamos defendendo é um processo de formação que considere uma característica importante: o fato de que o professor em formação é uma pessoa adulta, que possui experiências diferenciadas. “A

Os fascículos

O fascículo complementar trata especialmente das Histórias de Vida dos alunos. O relato da professora Simone é muito interessante para esta nossa discussão: “Iniciei o trabalho com o projeto História de Vida perguntando aos alunos “Quem são vocês? Como vocês se vêem?”. A meu ver, instigados por essas perguntas, eles se expressariam livremente, compartilhando informações sobre si mesmos. Seria uma maneira de todos, professora e alunos, nos conhecermos um pouco mais. Foram momentos de rica interação, em que as crianças se expuseram com a sinceridade e a autenticidade que lhes são próprias”.

formação, em pessoas adultas, é basicamente uma mobilização de experiências adquiridas, cuja reutilização com significados distintos gera novos saberes” (BOLÍVAR, p.105-106).

A idéia que está em questão, assim, é a de que a **história de vida** do professor – nesse momento participante de um processo de formação – é uma referência importante no modo como vão ser construídas novas aprendizagens e saberes. As experiências que esse professor já viveu ao alfabetizar, organizar processos de ensino, avaliar e relacionar-se com seus alunos, serão tomadas por ele para fazer comparações, identificar semelhanças e diferenças, estabelecer vínculos e conexões com a teoria em estudo no processo de formação.

De olho na prática

Você pode valorizar os conhecimentos dos professores – que serão para eles a síntese que vai servir de referência na assimilação das novas discussões – se organizar um levantamento de “crenças” ou dificuldades sobre a aprendizagem da alfabetização e da linguagem nos encontros iniciais, se abrir espaço para que os professores exponham suas impressões de acordo com o tema de cada encontro e, especialmente, se tornar o ambiente aberto e propício para que todos possam falar quando sentirem necessidade. Há, também, a possibilidade de você estimular esse processo à medida que realiza perguntas aos professores, conduzindo-os ao movimento de olhar para seu próprio trabalho.

Proponha um esquema de ação para esse trabalho.

Veja, na definição dada por Mezirow, em texto de Bolívar (2002 p.108), que a aprendizagem adulta é “um processo social de construir e apropriar-se de uma nova ou revisada interpretação do significado de uma experiência como guia para a ação”. Partindo dessa idéia, o próprio Bolívar (2002, p.108) afirma: “para um adulto com experiência profissional de vida – não é apenas integrar em esquemas de significados já dados; é informar, mudar as concepções existentes do significado da vida de cada um, adquirindo, então, novos significados ou confirmando os já existentes”.

É possível perceber, assim, que a formação continuada terá valor para o professor se for estruturada como um processo evolutivo e qualitativo, contributivo do avanço profissional do professor em termos de aprendizagens, novas posturas, capacidades e autonomia, ou seja, se considerar uma especificidade importante, a da **aprendizagem de adultos**. Para tanto você, como Professor Orientador, deve buscar informações e ficar a par das condições facilitadoras da aprendizagem do adulto, o que Masetto (1992) indica como princípios que explicitam o processo de aprendizagem do adulto.

Reflexão sobre aprendizagem de adultos

Quais seriam os princípios que realmente facilitariam o processo de ensino e de aprendizagem de adultos?

Aprendizagem de adultos: princípios

Propiciar condições de participação é o primeiro princípio, tendo em vista que na educação de adultos a aprendizagem se efetiva por meio de troca de idéias, informações, experiências e habilidades. Como você sabe, é o processo de troca entre o professor orientador e o professor em formação, e entre este e os demais professores. Essas trocas ficam bem claras quando a sala de aula se transforma em um grupo ou grupos de trabalho, onde orientador e professores cursistas trabalham efetivamente com os mesmos objetivos de aprendizagem, definidos em conjunto. Dá-se um processo de interação onde há a valorização da co-participação do Professor Orientador, do professor em formação e do grupo como um todo no processo de aprendizagem.

Tendo em vista que a aprendizagem do adulto é muito relacionada com a experiência, com a vida, imprescindível é **valorizar a experiência e a contribuição dos participantes**, pois a consideração tanto dos conhecimentos já vivenciados e adquiridos como das experiências, além de desenvolver a auto-estima e a auto-confiança do aluno, facilita posições mais conscientes e destemidas.

Explicitar o significado daquilo que se apresenta, uma vez que, para que o adulto aprenda, ele necessita ser envolvido como pessoa e num todo. O significado de algo que é objeto de aprendizagem pode ser adquirido se houver relação com o universo de conhecimentos, vivências e experiências daqueles que aprendem, possibilitando-lhes questionamentos significativos e envolventes, se houver confronto experiencial com questões profissionais práticas e importantes. Lembre-se de que a busca de significado é básica para todos os aprendizes, mas de forma particular para os adultos que precisam apreender o sentido dos fatos.



Definir claramente objetivos e metas, levando em conta que o adulto precisa ter bem claras as metas, pois isso lhe dá firmeza e segurança na efetivação das atividades planejadas. Tenha sempre presente que o processo de aprendizagem do adulto, mais do que o da criança, está focalizado na identificação de necessidades, expectativas e interesses tanto dele quanto do professor orientador. As respostas a essas necessidades são conseguidas pelo estabelecimento claro e preciso dos objetivos a alcançar e pela elaboração de uma programação eficiente para concretizá-los. Vale lembrar, para que você possa construir um programa que responda às necessidades e expectativas do aluno cursista, que é imprescindível contar com a participação de todos, a fim de que sejam explicitadas com clareza as metas a atingir.

Como é do seu conhecimento, os adultos normalmente organizam sua aprendizagem em torno de projetos e sentem necessidade de aplicação dos conhecimentos construídos. Sendo assim, é importante **estabelecer recursos adequados e eficientes**. É motivador que a execução das atividades seja realizada com estratégias variadas e que sejam adequadas aos objetivos. É produtora a variedade de técnicas devido às diferentes características de aprendizagem dos alunos. Além disso, essa variedade pode aguçar mais a curiosidade sobre o assunto e o interesse de cada um.

O retorno constante ao professor sobre como vem se dando sua aprendizagem e

aproveitamento, também é muito importante para a aprendizagem do adulto, não é mesmo? Daí a necessidade de você **criar um sistema de feedback contínuo**, programado como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, para que seja possível obter informações constantes tanto dos professores cursistas quanto de você, como orientador, sobre a concretização ou não dos objetivos propostos, pois isso é muito produtivo, você não acha? Lembre-se de que este processo de realimentação deve estar direcionado para o desenvolvimento, para a construção da aprendizagem planejada, para as expectativas indicadas, para as necessidades mediatas e imediatas. Por conseguinte, ele é utilizado como fator motivador de crescimento.

Desenvolver uma reflexão crítica, pois é fundamental que você propicie para os professores interpretações alternativas de suas relações pessoais, de seu trabalho, de seu mundo social e político. Por meio de encontros educacionais entre as experiências de cada professor, as demais experiências do grupo e a temática de estudo, é possível que eles cheguem a apreciar comportamentos, crenças e valores que são culturalmente transmitidos. A consciência facilita aos adultos questionamentos de vários aspectos de sua vida profissional, pessoal e política.

Adaptar os comportamentos do Professor Orientador a um processo de aprendizagem próprio de adultos, daí a importância que você estabeleça um clima físico e psicológico que favoreça a aprendizagem. Isso é possível pela organização das cadeiras em círculo, pela criação de um clima de respeito mútuo com os participantes do curso, pela escolha de técnicas cooperativas de trabalho, pelo estabelecimento de um clima de confiança mútua e respeito.

O professor orientador, na educação de adultos, se vê mais como um recurso de aprendizagem do que como um *expert* em conteúdos, que tem resposta para todas as perguntas que lhe são feitas. Em se tratando de aprendizagem de adultos, ele deve ser sensível ao auto-conceito dos aprendizes, admitir as experiências passadas como material educacional, estar disposto a trocar suas experiências com os alunos e aceitar as suas sugestões.

De olho na prática

Como professor e adulto você, certamente, já vivenciou muitas situações de formação. Procure identificar, em relação aos princípios explicitados e através de suas experiências, quais as dificuldades que se apresentam com maior frequência. Em seguida, tente visualizar o que você poderá fazer, como orientador de estudos, para evitar cair nos mesmos problemas.

Compreender os princípios de aprendizagem de adultos, estruturando o processo de formação numa perspectiva realmente comprometida com a finalidade de auxiliar os professores a crescerem qualitativamente em seu trabalho e auto-afirmando-se positivamente em sua profissão de docentes, permite que a **formação** avance da condição comum de “curso de atualização”, para a condição de **processo de desenvolvimento profissional de professores**.

Desenvolvimento Profissional

A idéia de desenvolvimento profissional está relacionada à idéia de evolução do trabalho docente. Isso significa que, ao pensar o desenvolvimento profissional do professor, estamos entendendo uma relação direta com a pessoa do professor, a organização escolar e os resultados do trabalho pedagógico, buscando superar, a partir daí, a formação “pontual”, que começa como se o professor nada soubesse, desenvolve-se como se ele nada tivesse a dizer e termina como se os problemas se encerrassem com o fechamento da programação “do curso”, como se

as dificuldades fossem superadas com a conclusão das palestras e a volta do professor para a escola.

Diferentemente de tais práticas que não se endereçam a ninguém especificamente e que têm seu começo e fim definidos, o processo de desenvolvimento profissional pressupõe evolução e continuidade, ocorre de modo contextualizado na instituição, voltado para o avanço qualitativo das práticas educativas de todos os que nela estão envolvidos, e pressupõe uma postura definida por parte dos professores em formação. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional de professores é definido como:

“Um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional positivo de respeito 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” (DILLON-PETERSON in PARKER, apud GARCIA, 1999, p.137).

O mesmo autor (1999, p.138) também cita O’Sullivan quando este define:

“A atividade de formação de professores, que responde a uma preocupação consciente institucional, e que procura melhorar a capacidade dos professores em papéis específicos, em particular em relação ao ensino.”

Essas idéias serão desdobradas e ilustradas com depoimentos de tutores, para que você possa aprofundar sua compreensão.

Se o processo de formação tiver **evolução** e **continuidade** e estiver pautado no objetivo de desenvolvimento profissional, compreenderá a valorização da trajetória do professor, dos saberes por ele já construídos, da consideração do trabalho que desenvolve e das necessidades que cotidianamente a ele se recolocam, as quais exigem retomadas e estudo constante na busca de superação.

“Então eu vejo esse papel, essa importância de você realmente valorizar o ser humano enquanto pessoa, enquanto profissional, então eu vejo que o meu trabalho não é em vão, porque eles vêm com todas essas diferenças mas a partir do que pode acontecer ali [no espaço do curso] eles podem ter uma nova vida” (Sandra).

Quando se pressupõe que a formação **se dará em espaço contextualizado**, toma-se como uma importante referência a escola, local em que o trabalho se desenvolve e que, por isso, é fonte de aprendizagem e referência para os desafios tematizados pela formação. Além de conter as práticas concretas, a escola também é vivida pelos sujeitos (professores, alunos, coordenadores, diretores, pais, funcionários...) que constroem os processos educativos. Ao se tomar esse espaço como referência e talvez mesmo como local de formação, o desenvolvimento profissional de toda a equipe de professores ocorre de modo articulado com a realidade da escola como um todo e dos professores entre si, potencializando o apoio mútuo e coletivo, a compreensão do grupo, o engajamento e as parcerias.

“A própria escola se torna uma dificuldade se ela não deposita confiança no curso. Assim, eu faço um contrato com elas no primeiro dia [...], de mostrar para a

escola o melhor trabalho, o melhor projeto, a melhor prática. Assim, você tá trabalhando a auto-estima desse cidadão dentro do grupo, quando ele volta lá para a escola... transparência total” (Beth).

Isso não significa que a escola precisa ser, necessariamente, o local da formação, mas sim que a formação desenvolvida deve, primeiramente, ser assumida como um projeto da escola (a escola deve desejar que os professores estejam engajados num determinado projeto) e em, segundo lugar, que as práticas educativas escolares devem ser assumidas como um projeto da formação (nos processos de formação, deve-se tomar sempre como referência a realidade, os fatos, avanços e necessidades concretas do professor e da escola).

Ao estar voltado para o **avanço qualitativo das práticas**, o processo de formação ultrapassa o limite da atualização do professor, comprometendo-se com a relação entre o “novo”, tema da formação, e o “real”, prática efetiva e cotidiana, na busca da construção de uma práxis verdadeira que, também por ser significativa, mobiliza o professor para os processos de formação em andamento.

“Eu costumo jogar questões para o grupo. Alguém do grupo também pode sugerir, porque tem um outro olhar. Eu faço que o grupo realmente faça esses depoimentos. Puxa, se não é o grupo que fala, ela nunca vai refletir sobre isso, ela vai continuar tendo um discurso e tendo outra prática diferente. Ou melhor, às vezes nem tem discurso e o texto ficou texto lido por ler, ela não fez interpretação” (Beth G).

Na medida em que busca a constituição de uma determinada **postura docente**, a formação resgata o professor como seu sujeito central, passando de “consumidor passivo” de propostas já elaboradas a “interlocutor crítico”, profissional capaz de compreender, confrontar, analisar e propor, de posicionar-se em direção à construção de uma autonomia profissional no âmbito da escola e da profissão.

“Eu dou bastante autonomia para minha turma, acho que essa é uma das competências que a gente tem que reafirmar nelas” (Elisabete).

“Agora, autonomia se conquista; cada um tem que buscar a responsabilidade, a entrega de trabalhos, a troca de experiências, todo aquele material que a gente utiliza”.

Ultrapassar a idéia da formação como uma preocupação individualizada e isolada de cada professor que busca aprender “um pouco mais” e trabalhar na perspectiva da formação para o desenvolvimento profissional como um projeto conscientemente assumido por um grupo que se compromete a buscar e construir um ambiente de maior aprendizagem para os alunos, torna necessária a existência de uma liderança que articule o funcionamento de um “grupo pensante” estabelecendo um clima de respeito ao outro e de apoio mútuo, capaz de impulsionar a aprendizagem profissional.

Os fascículos

“Assim, é numa perspectiva dialógica, interativa, que propomos compartilhar com você reflexões, experiências e conhecimentos, com vistas a atingir os objetivos a seguir” (fascículo complementar).

— A mesma postura é também estimulada nos diferentes fascículos que compõem o curso.

“É muito cansativo o trabalho do tutor, mas quando você vê o resultado... eu nem acredito que aquilo fui eu que motivei, organizei, orientei... e foi o trabalho delas. É difícil trabalhar, mas a gente consegue, com presença constante. O papel do tutor é imprescindível em todos os momentos” (Sandra).

Essa afirmativa pauta-se na idéia de que dificilmente o desenvolvimento profissional ocorre sem estímulo ou organização. É importante a existência de um elemento que estimule, sensibilize e mobilize, que articule, enfim, que coordene esse processo, com a clareza de sua natureza emancipatória e de desenvolvimento profissional. Esse elemento coordenador pode ser chamado de “professor orientador”.

Se a formação for um projeto no âmbito nível de escola, a figura desse professor que articula a formação dos professores é normalmente assumida por aqueles profissionais que atuam na “equipe pedagógica”, exercendo o trabalho de coordenadores pedagógicos, supervisores escolares, orientadores pedagógicos, entre outras funções.

O Projeto Pró-Letramento tem uma especificidade própria, pois além de contar com as escolas, consiste também numa “parceria” entre o Ministério da Educação, as Universidades, as Secretarias Estaduais e Municipais, para implementar uma iniciativa de desenvolvimento profissional para os professores. O fato de diferentes instâncias estarem envolvidas traz duas implicações: primeiramente, a de que o professor orientador não atuará sozinho, mas como um dos articuladores de uma “rede”; e, em segundo lugar, a de que a participação de tantos e diferentes sujeitos se inviabiliza na presença física, ou seja, trata-se de um trabalho na **modalidade a distância**.

Reflexão sobre desenvolvimento profissional na educação a distância

Iniciamos esta seção falando sobre o desenvolvimento profissional do professor e concluímos mostrando que, no caso em questão, ele será buscado através da educação a distância, com a participação do MEC, das Universidades, das Secretarias de Educação, das Escolas e também com a sua participação. Como você vê o seu papel, ao contribuir para que toda essa conexão alcance o professor? É possível que todos esses parceiros estejam “a distância”, mas “presentes” na formação do professor? Do que dependerá o êxito desse trabalho?

Você poderá perceber, a seguir, que educação a distância não significa ausência, mas um modo diferente – e igualmente significativo – de participar e fazer acontecer uma rede de trabalho entre diferentes sujeitos.

A educação a distância na perspectiva da aprendizagem adulta e autônoma

A educação a distância possibilita uma real democratização do saber e amplia as oportunidades de acesso ao conhecimento, pois atinge um número muito maior de pessoas em menos tempo e em diferentes distâncias.

É uma modalidade de educação que permite a efetivação do processo ensino-aprendizagem por intermédio de materiais didáticos, meios tecnológicos, tutoria e auto-avaliação, para suprir a

ausência física dos professores. No caso do Pró-Letramento, a formação proposta consiste num esforço de aproximação e contribuição dos professores universitários junto aos professores das redes de ensino. Esses professores, elaboradores das propostas de estudo, não permanecerão face a face com o cursista, mas essa relação de ensino-aprendizagem passa a existir em outro patamar, firmando-se na mediação estabelecida pelos meios didático-pedagógicos e tecnológicos contemporâneos, os quais possibilitam aprendizagens autônomas, sólidas e seguras.

Na educação a distância busca-se construir uma **aprendizagem autônoma**, um processo de ensino-aprendizado que tem como foco principal o aluno, um ser autônomo, com capacidades para gerir seu processo de aprendizagem, dirigindo-o e regulando-o. Ou seja, enquanto participante do Projeto, o professor é o sujeito, o construtor da própria aprendizagem e tem a possibilidade de conduzi-lo de um modo próprio, mais adequado às suas necessidades e possibilidades.

Portanto, há necessidade do desenvolvimento desse tipo de aprendizagem autônoma tendo em vista que hoje não se concebe mais a idéia de educação como processo de vinculação ou de modelagens de comportamentos e a formação de professor como uma proposta fechada, previamente estabelecida. Tal proposta é entendida, sobretudo, como uma ação consciente e co-participativa que possibilite ao professor em formação a construção de um projeto profissional político e inovador.

Para que a meta de desenvolvimento profissional seja atingida – para além da atualização docente – o processo conta com a participação de **professores orientadores**, selecionados junto às redes de ensino, professores já engajados na realidade das escolas e de cuja postura e condução dos trabalhos dependerá, também, o êxito do Projeto.

Esses professores orientadores (às vezes chamados tutores) terão a função de acompanhar as atividades, motivar a aprendizagem do cursista, orientar, apoiar, questionar e promover seu crescimento em cada uma das etapas do processo de ensino, proporcionando-lhe condições de uma aprendizagem autônoma.

Para tanto, são requeridas de você, enquanto **educador e professor orientador**, algumas **qualidades** como maturidade emocional, capacidade de liderança, bom nível cultural, sensibilidade, capacidade de empatia, cordialidade e saber ouvir. Além disso, são necessários conhecimento global e articulado da escola com todas as implicações do contexto educacional, competência técnico-pedagógica, ou seja, domínio dos saberes de ofício e capacidade de mobilização de grupos para envolver os cursistas no processo de ação-reflexão-ação sobre o trabalho educativo.

O trabalho do professor orientador exige também detalhamento quanto ao seu papel.



Professor orientador: um formador

O professor orientador é o profissional que assume a missão de articulação de todo o sistema de ensino-aprendizagem, quer na modalidade semi-presencial, quer na modalidade a distância.

Vale frisar que **o professor orientador tem papel fundamental**, pois garante a inter-relação personalizada e contínua do cursista no sistema e viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo e execução dos objetivos propostos. Como afirma Neder, o professor orientador,

[...] no desenvolvimento do curso tem papel fundamental, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento do percurso do aluno: como estuda, que dificuldades apresenta, quando busca orientação, se se relaciona com outros alunos para estudar, se consulta bibliografia de apoio, se realiza as tarefas e exercícios propostos, se se coloca como sujeito que participa da construção do currículo do curso, se é capaz de relacionar teoria/prática, etc. O orientador deve, neste processo de acompanhamento, estimular, motivar e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e de auto-aprendizagem (NEDER, 2005, p.100).

Sendo assim, como **professor orientador, você será o responsável por um conjunto de ações educativas** que contribuirão para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos professores em formação, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia, e ajudando-os a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação como aluno.

Como mediador nesse processo, você assumirá papel relevante, atuando como intérprete do curso junto ao aluno, esclarecendo suas dúvidas, articulando teoria e prática na medida em que estimula a interpretação, o confronto, a crítica, o relato de experiências, o questionamento e o posicionamento pessoal, estimulando-o a prosseguir e, ao mesmo tempo, participando da avaliação da aprendizagem. Sem a sua atuação, a relação teoria-prática não poderia ser alvo de observação e análise pelo professor e pelo grupo. É acompanhando o cotidiano desse professor cursista que se torna possível avaliar se ele está desenvolvendo um processo de ação-reflexão-ação, que lhe permita, com o auxílio da teoria, pensar sua prática e tentar modificá-la.

Reflexão sobre o trabalho do professor orientador

Observe como a tutora Beth define o trabalho do professor orientador, por ela chamado de tutor: “Tem três dimensões. Numa ele seria facilitador, ele dá ‘norte’, organiza e conquista junto com o grupo a autonomia. Na outra ele seria o mediador, ele interfere para sugerir alternativas mais adequadas, para melhorar a qualidade dos trabalhos escritos, para melhorar a avaliação. E por fim a de catalisador quando ele é questionador, problematizador, faz auto-avaliação, faz críticas, reflete com o ‘grupo e busca o redimensionamento da prática: ‘o que é que você mudou na sua prática?’” (Beth).

Agora, confronte sua análise com as contribuições de Ferreira e Rezende (2004), autores segundo os quais o **professor orientador** deve acompanhar, motivar, orientar e estimular a aprendizagem autônoma do aluno utilizando-se de metodologias e meios adequadas para facilitar a aprendizagem. Eles dão indicativos para a prática do professor orientador:

- Atuar como mediador; conhecer a realidade dos professores em todas as dimensões (pessoal, profissional, social, familiar, etc.).
- Expressar uma atitude de receptividade diante do professor e assegurar um clima motivacional.
- Oferecer possibilidades permanentes de diálogo, saber ouvir, ser empático e manter uma atitude de cooperação.
- Introduzir estímulos, situações instigantes e paradoxais para assegurar a atenção dos professores.
- Usar exemplos ligados a situações reais dos professores para que na aprendizagem intervenham aspectos pessoais e emocionais e não seja só uma assimilação intelectual.
- Considerar os conhecimentos teóricos e práticos que os professores possuem, aprofundá-los e aproximá-los dos desconhecidos de maneira progressiva e moderada.
- Orientar os professores para um processo de curiosidade pelo desconhecido e para a pesquisa.
- Oferecer experiências de melhoria de qualidade de vida, de participação, de tomada de decisões.
- Propiciar atendimento individualizado e cooperativo, numa abordagem pedagógica centrada no ato de aprender que põe à disposição dos professores recursos que lhe permitam alcançar os objetivos no curso, da forma mais autônoma possível.

A atividade mais intensa e de proximidade entre o professor orientador e os professores cursistas acontecerá, provavelmente, nos encontros presenciais de grupo de estudo. Nesses momentos, muitos são os procedimentos metodológicos que você poderá utilizar para a dinamização do trabalho, mas a opção sempre vai depender das características do grupo. Assim, tais momentos podem ser efetivados por meio de diálogos, de confrontos, de questionamentos, de problematizações, de discussão entre diferentes pontos de vista, das diversificações culturais e do respeito entre formas próprias de se ver e de se portar frente aos conhecimentos. Estruturar esses momentos de trabalho, sendo capaz de envolver a todos os professores nos processos de discussão e reflexão, é uma das capacidades importantes do professor orientador.

Unidade II

Reflexão, componente da formação de professores

Tal como você deve ter percebido, toda a Unidade I foi estruturada de modo a permitir-lhe construir uma concepção sobre o que é formar professores e, a partir daí, visualizar seu papel como professor orientador desse processo.

O esforço foi feito para deixar claro que a formação continuada contribuirá, efetivamente, para o desenvolvimento profissional do professor, se for capaz de colocá-lo numa posição de autoria em relação ao seu trabalho, na posição de alguém que é capaz de identificar e propor alternativas para o trabalho de ensinar.

Aprofundando essa idéia, você pode ver que em seu centro está a busca da relação *teoria – prática* no processo de formação, uma conexão a ser operada pelo professor, por meio da **atitude reflexiva**. O que é, em que consiste, que atitudes prevê, são idéias que precisam estar claras para que você, como professor orientador, estructure o trabalho de formação com os professores, pois nas orientações que der a eles, no trabalho que organizar nos encontros presenciais e até mesmo no modo como estabelecer sua apreciação sobre o aproveitamento deles em relação ao trabalho no Projeto Pró-Letramento, a reflexão precisa ser a meta. É fundamental que em todo o trabalho a reflexão sobre a prática seja viabilizada.

Os fascículos

Ao longo dos fascículos propusemos diferentes atividades aos professores e professoras: algumas podem ser realizadas no curso de formação, outras com seus pares nas escolas, e outras ainda em sala de aula. Muitas delas, como você pode observar, são atividades de reflexão!

Objetivos para sua aprendizagem:

- compreender a atitude reflexiva como um modo fundamentado, compreensivo, analítico e propositivo de abordar a realidade;
- identificar o funcionamento das perguntas pedagógicas e narrativas enquanto estratégias reflexivas.

Reflexão

Falar em reflexão implica pensar em Dewey, porque o conceito de reflexão formulado por esse autor, já em 1912, em sua obra “Como Pensamos”, é uma referência para aqueles que buscam estudar essa prática. Para ele, a reflexão é “um exame mental de um assunto dando-lhe consideração séria e consecutiva. As partes derivam-se e sucedem-se umas às outras. Acontece em dois momentos: estado de dificuldade mental e ato de pesquisa” (DEWEY, 1959).

Detalhando esse conceito, podemos perceber que Dewey enfatiza o processo de reflexão como uma prática sistematizada, na qual o pensamento trabalha de modo rigoroso, articulando as idéias, fatos, argumentos e conhecimentos entre si num movimento capaz de gerar, a partir daí, novas e fundamentadas idéias. Desse modo, você pode perceber que refletir não é simplesmente pensar, pois que quando pensamos não temos esse compromisso de rigor, de sistematização, de geração de novas conclusões.

Na formação de professores, refletir é uma atitude imprescindível, pois permite olhar com cuidado e atenção o trabalho vivido, procurando compreendê-lo através da conexão com o conhecimento e com outras situações já experienciadas e, a partir daí, estabelecer conclusões. Ao refletir, o professor pode ultrapassar a percepção casual e superficial sobre o trabalho educativo, para **reconstruí-lo**.

Outro aspecto que merece bastante atenção é o desdobramento dado por Dewey ao movimento de reflexão, através de “etapas”: o ponto de partida é um problema (por ele chamado de dificuldade mental) e este é seguido por um ato de pesquisa (estudo), o qual gerará a produção de novos saberes.

Quando o mencionado autor indica o **surgimento do problema** como o fator que desencadeia a reflexão, está querendo mostrar que as pessoas não refletem sobre algo que não as incomoda, que não representa para elas um desafio, um problema. Isso significa que um professor não vai refletir sobre sua prática de avaliação se achar que ela é adequada, se acreditar que tudo está ocorrendo dentro da normalidade. Do mesmo modo, um professor não vai refletir sobre seu trabalho na área da alfabetização e da linguagem se, para ele, tudo está bem, se ele não vê a existência de problemas.

Veja, porém, que perceber que um problema existe é uma coisa, mas “inserir-se” nele vai além disso. É bastante comum as pessoas detectarem problemas mas excluam-se deles atribuindo suas causas a motivos diversos, que não as envolvem. Assim, por exemplo, quando falam do fracasso escolar, os professores normalmente o atribuem a fatores sociais como a pobreza e a falta de cultura dos pais; a fatores familiares, como a falta de apoio das famílias ou a fatores estruturais, como as más condições de trabalho. Ao mesmo tempo em que esses fatores podem vir a interferir, eles não excluem a prática pedagógica do professor como um fator também interveniente.



Reflexão sobre a identificação do problema de reflexão

Procure lembrar depoimentos de professores, já ouvidos ou feitos por você, relativos às problemáticas da alfabetização e da linguagem. Em geral, que fatores são atribuídos a elas? Há identificação da participação da prática de ensino junto aos demais fatores?

Como em geral essa “inclusão” do trabalho pedagógico docente nos problemas vividos é difícil, é importante que em seu trabalho, como professor orientador, a primeira etapa seja a de mobilização do grupo de professores, através da **sensibilização para o fato de que há um problema real a ser enfrentado**, combatido, e de que há uma parcela de participação de todos nesse problema.

Nesse momento, os dados de avaliação do SAEB podem ser um instrumento de “problematização” da realidade no processo de tomada de consciência em direção ao problema. Observe o desempenho dos alunos em diferentes estágios no que concerne à **leitura**:

.....

A respeito da responsabilidade do professor e da escola, afirma-se no Fascículo 2:
“Professores e professoras não são, afinal, os únicos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. É responsabilidade de todos os profissionais da escola a criação de um espaço coletivo para discussão e análise dos problemas de aprendizagem dos alunos, bem como a elaboração conjunta de planejamentos, a partir de avaliações diagnósticas e de metas estabelecidas quanto às capacidades esperadas em cada patamar de aprendizagem. Dessa forma, será possível implementar ações diversificadas de acompanhamento e monitoramento dos alunos que necessitam de ajuda em sua aprendizagem, bem como investir em políticas de formação e aperfeiçoamento dos próprios educadores que enfrentam dificuldades em sua prática. O(a) professor(a) não pode se limitar a práticas solitárias, sem parcerias para compartilhar êxitos, dúvidas e conflitos, pois também precisa de acompanhamento e monitoramento.”

Língua Portuguesa - 4ª Série EF - Brasil - Saeb 2003		
Muito Crítico	Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova. Não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série.	18,7%
Crítico	Construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades.	36,7%
Intermediário	Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mais próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a idéia principal e	39,7%

	reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito entre outras habilidades.	
Adequado	São leitores com nível de compreensão de textos adequado à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e conseqüência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e conseqüência implícita no texto, além de outras habilidades.	4,8%

Veja como esses dados são discutidos no âmbito do Projeto Pró-Letramento:

“A média de desempenho dos estudantes de 4ª série foi de 169 pontos. O resultado foi melhor em relação a 2001, o que indica reversão da tendência de queda manifestada no período de 1995 a 2001, mas os dados mostram que a habilidade de leitura e interpretação de textos é insuficiente na educação básica do país. A média mínima satisfatória para quatro anos de escolarização é de 200 pontos, patamar que compreende a leitura de textos de diferentes gêneros, como histórias em quadrinhos, narrativas simples, textos informativos e textos poéticos” (BRASIL, MEC, PROJETO PRÓ-LETRAMENTO, p.2).

Manter a problemática numa dimensão “macro”, de Brasil, pode não ser suficiente para que o problema seja sentido como concreto. Desse modo, vale a pena verificar, junto com os professores, como esses índices se apresentam em âmbito municipal e, se possível, da escola. A partir daí, convém buscar, inclusive, um confronto com o desempenho atual da classe de cada professor.

Os fascículos

Para isso, será muito útil a discussão feita no Fascículo 2 a respeito da Avaliação Diagnóstica.

Um aspecto importante que se faz necessário destacar é que problematizar a realidade do professor para estimulá-lo a perceber o problema em questão e identificar sua relação com ele não significa atribuir o problema ao professor, tornando-o “o culpado”. No quadro de desempenho de leitura demonstrado pelo SAEB, fatores como as condições de trabalho e de formação do professor são intervenientes, do mesmo modo como também influem nesse quadro a organização e gestão escolar, a relação da escola com a comunidade e até mesmo a realidade social, cultural e econômica dessa comunidade.

“Elaborar” um problema é perceber com clareza as diferentes dimensões que o afetam e, dentre elas, perceber qual a influência que se tem em relação a ele. A partir daí, avançar, buscando compreender para superar.

Se identificar e formular o problema é o início do processo reflexivo, compreendê-lo e superá-lo é o segundo momento, tal como indicado por Dewey (1959), quando aponta, a partir do surgimento do problema, a necessidade de um **ato de pesquisa visando à construção de saberes**.

O ato de pesquisa pode ser entendido como o estudo, a busca de referenciais para compreender o problema que já foi “desnudado” porque avançou daquela visão inicial “meus alunos são fracos em leitura” para uma visão concreta “tenho ‘x’ alunos com tais, e tais dificuldades; eles não conseguem fazer ‘isso, isso e isso’, embora consigam realizar ‘tal, tal e tal’ aspecto; para ajudá-los a avançar eu precisaria trabalhar essas capacidades”.



Conhecer efetivamente as dificuldades dos alunos e perceber aspectos nos quais sua prática pedagógica como professor precisa mudar para enfrentá-las pressupõe leitura e estudo, porque não basta constatar que “eles não sabem”. É preciso entender por que eles estão com essa dificuldade e que situações didáticas preciso estruturar em meu trabalho de ensinar para que então aprendam, alcancem o objetivo de aprendizagem em questão.

Reflexão sobre a busca de fundamentação no processo de reflexão

Um professor, ao corrigir as produções de texto de seus alunos, constata que eles estão “fracos em ortografia”. Em seguida, toma algumas decisões em seu planejamento para lidar com a situação.

Para você, em geral, nessa e em outras situações nas quais a escola tenta lidar com seus problemas, ela o faz compreendendo realmente em que consiste o problema, por que ele surge e como se deve trabalhar para efetivamente superá-lo? Ou é possível que, às vezes, decida apenas com base em uma visão superficial e pouco fundamentada sobre o assunto?

É nesse contexto – de importância e necessidade de que toda decisão pedagógica seja fundamentada e consciente, “instrumentalizada” por meio de referenciais que contribuam para entender o que deve mudar na prática pedagógica de ensinar e como isso pode ser mudado – que se insere o trabalho com os fascículos e vídeos, cuja leitura e estudo (no caso dos fascículos) se fará individualmente por cada professor cursista para que depois, nos encontros presenciais articulados por você, como orientador, ocorra a discussão, o debate coletivo, o confronto com as práticas, a discussão de resultados capaz de gerar “conclusões”, conhecimentos efetivos sobre “o que, por que e como” fazer. A tutora Beth relata um pouco desse esforço, de problematização – instrumentalização, em seu trabalho de formação:

“Algumas situações problematizadoras eu dividi. Problematizei para cada uma das alunas uma situação e elas tiveram que programar leitura em cima, vir e

trazer depois para o grupo; a gente também criou um álbum, [...] nós fizemos também algumas atividades, dinâmicas de grupo onde elas puderam também aproximar com a realidade escolar”.

“Às vezes nós utilizamos fitas, como dos pcn’s, da tv escola. Nós assistimos e levantamos questionamentos. Nós levantamos questionamentos para o grupo. Depois nós passamos a fita e o grupo assiste. Aí nós desligamos e então questionamos, o grupo discute, revemos a própria fita e assim a gente encaminhou”.

Você pode perceber, então, que não adianta trazer dados simplesmente, que refletir não é só “pensar”. Refletir implica atribuir a tais dados um significado, um sentido, relacionar-se com eles e, nesse processo, buscar entendê-los para superá-los, o que pressupõe pesquisa e estudo, seguidos de confronto e articulação com o trabalho através de um movimento de discussão consigo mesmo, com o grupo e o formador. Trata-se de uma articulação entre teoria e prática, conectando a experiência do professor com os novos referenciais teóricos que a ele se apresentam, permitindo-lhe construir compreensões pelo movimento de elucidação, de confronto, de análise e, por fim, de proposição.

O objetivo da conexão “teoria-prática” é que o professor consiga, ao final, produzir uma nova síntese, pois tanto as experiências como a teoria em estudo são “ressignificadas” através de novos sentidos, de confirmação de hipóteses, de reafirmação de dúvidas, de construção de questionamentos. Esse movimento, de construção de idéias fundamentadas, que supera a visão inicial de senso comum, é relatada pela tutora Sandra:

“No meu trabalho eu aboli a palavra ‘eu acho’, mas sim ‘Penso conforme fulano ou penso a partir de alguma coisa que eu já li’. Eu ‘não acho’ nada. Eu penso porque eu fui ler fulano de tal, algum autor ou alguma prática da escola me comprovou alguma coisa. Não adianta ficar no ‘achismo’ porque o ‘achismo’ é refutável, ele é derrubável por qualquer um de nós. Então os professores dizem: ‘Eu estou mudando a minha prática para esse trabalho ‘assim’ porque eu vi que não dava resultados do outro jeito, ou porque os autores argumentam e então eu passei a observar meus alunos’” (Sandra).

Indica-se, aí, o que seria um “terceiro momento” da reflexão: identificado o problema e compreendidos seus fundamentos, é fundamental a **reorganização da situação inicial**, geradora da reflexão. Essa volta à ação necessita, logicamente, de um plano de ação no qual o professor, pela própria síntese que construiu, seja capaz de propor novas práticas as quais, em seguida, no espaço da escola e da sala de aula, serão executadas e atentamente observadas para ver se os resultados desejados foram ou não obtidos.

De acordo com Nadal e Ferreira (2004),

Espera-se, dentro dessa perspectiva, que a formação possibilite realizar o movimento dinâmico *prática/teoria/prática...* por meio da reflexão do professor sobre sua ação e sobre o contexto escolar, educacional e político no qual seu trabalho está inserido. Isso implica:

- identificar problemáticas e aspectos incoerentes;
- subsidiar-se para a compreensão dos problemas através da coleta de dados sobre eles e do estudo de teorias correspondentes;

- levantar, a partir da análise dos dados e mediante as discussões teóricas, hipóteses para o enfrentamento da situação;
- retornar à prática para tentar validá-las;
- e, por fim, assumir uma atitude de análise para desenvolver uma síntese do processo, sistematizando aí um conhecimento originado da própria ação, num movimento crescente e intenso de ação/reflexão/ação.

Veja, por fim, que a postura reflexiva sobre a realidade é fundamental para que essa realidade tenha seus problemas superados e avance, ao mesmo tempo em que o professor envolve-se nesse processo avançando, ele também, em seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, essa reflexão não é uma prática individualista ou isolada, mas uma postura grupal. Essas afirmações remetem a você, como orientador de estudo, um papel de centralidade na viabilização da postura do grupo e, por esse motivo, vale a pena conhecer duas estratégias que podem ser utilizadas, especialmente em seus encontros presenciais com os professores, nos grupos de estudo: as perguntas pedagógicas e as narrativas.

Perguntas Pedagógicas: estratégia de problematização

As **perguntas pedagógicas** são quatro: o que faço? Por que faço? Como passei a fazer de tal modo? Como posso fazer diferente? Elas têm um caráter problematizador, visando contribuir para um olhar desnudado e objetivo do professor sobre sua prática pedagógica e sobre os fatores profissionais, estruturais, pedagógicos, políticos e sociais relacionados a essa prática. Podem ser feitas pelo professor para si mesmo, num movimento de auto-avaliação, ou pelo formador ao professor, num movimento de problematização.

Através dessas quatro perguntas, o nível de reflexão pode ser diferenciado. Na **descrição** (*O que faço, o que penso?/O que você faz, o que você pensa?*), o professor relata, em forma de narrativa e de maneira objetiva, sua prática de ensino para depois interpretá-la. Na **interpretação** (*O que significa isto?*), o professor procura descobrir quais os princípios que estão por trás da prática anteriormente descrita, as concepções teóricas que, conscientemente ou inconscientemente, o influenciam. No **confronto** (*Como me tornei assim?/Como você se tornou assim?*), o professor, já com maior consciência dos fundamentos que direcionam e motivam sua prática, passa a questionar tais motivos a fim de descobrir se são legítimos ou não, se correspondem às concepções idealizadas de escola, aluno e educação. Ele pode perceber também que tais concepções são coletivas, um produto cultural da sociedade e da profissão. Na **reconstrução** (*Como poderei me modificar?/Como você pode modificar sua prática?*) os saberes docentes, recompostos por meio dos movimentos de interpretação e confronto, subsidiam uma tomada de decisões para a reorganização das práticas que, desde os primeiros questionamentos, estão sendo tematizadas. A reconstrução possibilita a autonomia, o controle sobre o trabalho, pois o professor sente-se “capaz de decidir o que é melhor para a sua prática (teorização), tornando-se também ele gerador de teorias (privadas) que, progressivamente, vão se aproximando das teorias públicas [...]. Aproxima-se a teoria da prática, o pensamento da ação, o mental do manual, o professor do investigador” (AMARAL, MOREIRA, RIBEIRO, 1996, p.103-104).

De olho na prática

Observe a situação descrita abaixo por uma professora:

“Minha turma está muito mal na leitura. Os alunos lêem baixo e sem entonação, trocando letras e palavras ao ler. Além disso, não entendem o que lêem, têm muita dificuldade para recontar o que leram e chegar a alguma conclusão sobre o texto. Eu já fiz “tudo”, não sei mais o que fazer. Acho que isso acontece porque os pais também não lêem e porque eles assistem muita televisão.”

Especialmente quando a professora diz: “Acho que isso acontece porque os pais também não lêem e porque eles assistem muita televisão”, ela está, em seguida da descrição da situação, expressando o que pensa sobre o fato. Você pode perceber, aí, o início da primeira pergunta pedagógica: O que penso sobre o que faço?

Estruture qual diálogo você travaria com esse professor para, trabalhando com as demais perguntas pedagógicas, problematizar a situação inicialmente descrita contribuindo, assim, para um olhar mais aprofundado e reflexivo do professor.

Reafirma-se, então, que as perguntas pedagógicas podem ser exercitadas individualmente pelo professor ou em parceria com o formador. Ao atuar junto com o professor, o formador colabora se assume uma posição de interlocutor, reapresentando as perguntas, desdobrando-as para que ele detalhe mais sua descrição, fazendo perguntas que ajudem o professor a ver aquilo que não percebe, a questionar suas próprias convicções e, assim, a estar aberto a novos modos de fazer.

O trabalho do formador como alguém sensibilizado, que estimula e apóia o professor, reafirma-se na medida em que, durante o diálogo reflexivo com o professor, ele o auxilia a articular sua problemática com o contexto escolar e educacional, passando da visão individualizada do problema (“O problema é apenas meu, em minha sala”) para uma visão contextualizada (“O problema que ocorre em minha sala está relacionado com os problemas e práticas vivenciados no âmbito da escola, da profissão e da sociedade”).

Narrativas

As narrativas partem da tendência natural que se tem para contar histórias. São relatos escritos de fatos da prática pedagógica do professor, estratégias que permitem o avanço por diferentes patamares de tomada de consciência em direção à reconstrução da prática. Podem ser usadas num movimento de avaliação formativa da prática profissional, estimulando a reflexão sobre a ação e a percepção coerente da mesma. Dito de outro modo, os relatos escritos auxiliam o professor no trabalho de decomposição e recomposição de sua trajetória pessoal-profissional, ao ampliar sua capacidade de perceber e analisar o seu fazer.



Narrar biograficamente a experiência permite reconstruir a trajetória de vida não só no sentido óbvio de ações (passadas ou atuais), expressas por meio de relatos que fazemos ou ouvimos, porém mais radicalmente no sentido de que os pensamentos e ações estão estruturados em práticas narrativas ou discursivas. Os próprios relatos são ações em que aparecem relações, opções, prefigurando conseqüências e estruturando os modos de escolha e as possíveis avaliações do que foi realizado [...]. Narrar a história de nossa vida é uma auto-interpretação do que somos, uma encenação através da narração. Como disse Paul Ricoeur (1987), 'é contando as nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade. Reconhecemo-nos nas histórias que contamos sobre nós mesmos' (BOLÍVAR, 2002, p.111).

Não se trata apenas de “contar o que se fez”, tomar consciência, até porque muitas vezes essa “consciência” pode conter desvios. Zeichner (1993) alerta para os perigos da ilusão da reflexão ou de que ela seja utilizada para justificar práticas incoerentes ou não democráticas. Sem reflexão e investigação, o relato não será capaz de gerar a produção de saberes. É imprescindível o pensar sobre seu próprio pensar, a auto-avaliação fundamentada e geradora de processos “catárticos”, de sínteses pessoais encaminhadoras à reconstrução, à proposição de novas maneiras de ser ou de se praticar. Portanto, ao se redigir narrativas, é preciso dispor de tempo e tranqüilidade, evitando, desse modo, simplificar o que na realidade é complexo e permitindo que a reflexão aconteça já no momento em que se escreve.

Reflexão sobre narrativas

Selecione mentalmente uma situação de seu trabalho que você considere significativa, seja porque obteve êxito, seja porque vivenciou nela uma dificuldade ou problema. Agora, narre essa situação por escrito, observando, ao final, como você se sentiu nesse processo.

O professor poderá sentir dificuldade em saber sobre o que, quando e como escrever. É importante, por isso, contar com um interlocutor, alguém que contribua, lendo o que foi escrito e realizando, a partir daí, questionamentos e considerações. Assim, o auxílio ao professor para a estruturação de sua narrativa e sua análise é um espaço de ação formativa. O grupo de estudos é o lugar propício para que as narrativas sejam partilhadas com os demais professores, atingindo uma reflexão coletiva.

Reafirma-se, então, a importância dos encontros presenciais que envolvem os professores, especialmente porque a reflexão não deve ser uma prática individualista, isolada, mas sim um processo coletivo no qual eles, professores, se constituem como “comunidades de aprendizagem” (ZEICHNER, 1993). Nesse sentido, o modo como você organizará o trabalho nesses encontros será determinante para permitir ou não esse movimento reflexivo. Por esse motivo é relevante, neste momento, detalhar o estudo sobre o funcionamento de grupos de estudos e das estratégias de trabalho nele envolvidas. Para isso, foi estruturada, na seqüência, a próxima unidade, especialmente dedicada a tematizar o processo e momento concreto de sua ação como orientador de estudos: o grupo de estudos.

Unidade III

Grupos de Estudos

O grupo de estudos constitui o momento presencial de sistematização do processo de formação. Aspectos apontados até aqui como relevantes – o professor como sujeito de sua formação, a formação como sinônimo de desenvolvimento profissional e a reflexão sobre o trabalho docente como postura viabilizadora dessa formação que permite desenvolvimento profissional – adquirirão sentido para você e para os professores neste momento em que juntos, voltam-se para o cenário do Pró-Letramento.

Objetivos para sua aprendizagem:

- caracterizar grupo de estudos;
- compreender os princípios de trabalho de um grupo de estudos.

O que é um grupo?

Refleta sobre as palavras de Madalena Freire, falando sobre a idéia de “grupo”:

Grupo é... grupo

A cada encontro: imprevisível.

A cada interrupção da rotina: algo inusitado.

A cada elemento novo: surpresas.

A cada elemento já parecidamente conhecido: aspectos desconhecidos.

A cada encontro: um novo desafio, mesmo que supostamente já vivido.

A cada tempo: novo parto novo, compromisso fazendo história.

A cada conflito: rompimento do estabelecido para a construção da mudança.

A cada emoção: faceta insuspeitável.

A cada encontro: descobrimento de terras ainda não desbravadas.

Grupo é grupo.

Madalena Freire

Conforme indica Freire (1997), realmente um grupo é sempre imprevisível, uma vez que se constrói no espaço das diferenças entre cada um de seus elementos: da timidez de um, do afobamento de outro; da tagarelice de um, da mudez do outro, e assim por diante. É difícil prever comportamentos e atitudes das pessoas, não é mesmo?

Lembre-se de que é com um grupo constituído de pessoas com várias e diferentes características que você, como professor orientador, vai trabalhar. Por isso é importante que junto com os participantes construa o grupo, para não serem, apenas, um “amontoado de indivíduos”, mas um conjunto de pessoas unidas e motivadas por necessidades semelhantes em

torno de uma intenção específica, e para que cada um se assuma participante de um grupo com um objetivo mútuo.

É significativo ter sempre presente que um grupo se constrói encarando e superando os obstáculos, paciente e vagarosamente, ou seja, enfrentando o medo que o desconhecido, o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar. Mas tudo isso traz satisfação, visto que a construção do grupo também se faz na cumplicidade do riso, do choro, da raiva, da felicidade e do prazer, concorda?

O trabalho que você vai desenvolver com os professores que constituirão o grupo de estudo caracteriza-se como formação continuada. Sendo assim, é importante a reflexão, pois como você já tem conhecimento, ela se efetiva a partir do momento em que se tem uma problemática, uma idéia um tanto obscura e que precisa ser esclarecida. Dessa forma o grupo – pela vivência constante da busca individual e coletiva – passa a construir saberes e conhecimentos, estabelecendo as conexões necessárias com a experiência, a prática docente e a teoria num processo de ação-reflexão-ação.



Porém, como professor formador nesse processo, é indispensável que você preste atenção nos vários participantes do grupo, em seus saberes, angústias, dificuldades, em sua trajetória, uma vez que nem todos os elementos do grupo se encontram no mesmo patamar de conhecimentos.

Outro aspecto que é imprescindível no trabalho com o grupo diz respeito à relação interpessoal, ou seja, a relação com o outro. Conforme Almeida (2001), se ensinar é uma profissão relacional, e grande parte dos saberes e conhecimentos dos professores provém da relação com o outro, como professor orientador você tem necessidade de reconhecer e valorizar a textura das relações interpessoais nas quais você e seus professores interagem.

Diante disso, é necessário que você incremente junto aos participantes do grupo um relacionamento entusiasta autêntico, a fim de que todos se desenvolvam como pessoas que se relacionam com pessoas.

Reflexão sobre grupo e relações interpessoais

Pode acontecer, às vezes, em grupos de professores, que se instaure um certo “clima”, capaz de atrapalhar o bom relacionamento dos trabalhos. Procure identificar, com base em sua experiência:

- Que fatores atrapalham a integração e o bom funcionamento de um grupo?
- Que fatores, por outro lado, podem contribuir com eles?

Levando em conta o que foi estudado até aqui, você está percebendo que a coordenação de um grupo de estudos exige algumas habilidades, a fim de tornar o trabalho positivo e viável. Essa

necessidade coloca em destaque a sua posição de coordenador do grupo, enquanto professor orientador.

Assim, são imperiosas habilidades como:

- investir no autodesenvolvimento;
- estar motivado;
- exercer a flexibilidade e a criatividade;
- desenvolver a percepção;
- possuir pensamento sistêmico, visão de conjunto e de detalhes;
- buscar uma prática coerente com o discurso;
- ser engenhoso ao lidar com as pessoas;
- buscar estabelecer um contato didático com os participantes, a fim de que o grupo de estudo seja produtivo.

Como você está percebendo, seu grande investimento é em seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional, pois lidar com diferenças, ou lidar com gente, exige esse preparo.

Grupo de estudos, seus princípios e objetivos

De modo geral o grupo de estudo é constituído por um número não muito grande de pessoas que se juntam para estudar determinado assunto. Nesse grupo não há interesse por notas ou qualificações formais como resultado final. O que realmente é significativo é a motivação básica comum e a busca solidária de aprendizagem e aperfeiçoamento contínuo.

Como é de seu conhecimento, o grupo de estudo é uma forma simples de educação. É, de fato, uma oportunidade para um grupo de pessoas estudar determinados assuntos de seu interesse, sem recorrer às formas tradicionais de ensino, com rapidez e eficiência. Assim, o grupo de estudo deve dotar as pessoas não apenas de conhecimentos factuais e técnicas particulares, mas, também de capacidade de compreensão mais ampla e global, figurando como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal.

Um dos princípios fundamentais do grupo de estudo é que as pessoas têm um desejo inato de aprender. Os esforços de aprendizagem não necessitam de nenhum tipo de recompensa monetária ou carreirista, mas sim do aumento e melhoria de conhecimentos, da maior capacidade de compreensão e da interação interpessoal e com a realidade cotidiana na vida em geral e, em especial, no exercício da profissão.

Reflexão sobre princípios de grupo de estudos

Para você, está clara a crença no desejo inato das pessoas para aprender, capaz de fazer com que, para elas, o conhecimento seja o objetivo maior?

Como você já pode estar imaginando, o objetivo primordial do grupo de estudo é o aumento da compreensão, o preparo de seus elementos para enfrentar o mundo que os rodeia. Por meio de seus estudos os participantes deverão ser capazes de perspectivar suas vidas e suas opiniões, num vasto contexto social. Isso significa também que com os seus estudos cada membro do grupo deve aprender a enfrentar os problemas que lhe são postos no dia-a-dia profissional. No

caso dos professores, no cotidiano escolar e, em especial, nos incidentes críticos de sala de aula, que não são poucos. Quer dizer, os participantes de um grupo de estudo devem aprender a enfrentar os problemas e a procurar soluções em situações nas quais terão de agir sozinhos, ou seja, sem o líder, sem os produtores do material de estudo e sem os companheiros de trabalho.

Perceba, então, que a aprendizagem via grupo de estudos não ocorre apenas durante a reunião. Com efeito, a aprendizagem se inicia anteriormente ao encontro e continua depois. A aprendizagem acontece, pode-se dizer, em três etapas: a **primeira** delas é a preparação. Isso significa que o participante prepara-se antes da reunião, pela observação da sua situação, lendo os textos já escolhidos e indicados, falando com seu pares ou ouvindo alguém que já o tenha feito, ficando assim mais por dentro do assunto.



A **segunda** etapa tem lugar durante a reunião, por meio das discussões, da realização de atividades ou da execução de algum trabalho.

A **terceira** etapa acontece na reunião seguinte, quando o encarregado da elaboração da síntese da reunião fará sua leitura, o que possibilitará reflexão por parte dos professores. Esse processo de aprendizagem em três etapas é mais efetivo que a aprendizagem só com a discussão ou trabalho apenas durante a reunião.

Como fazer o grupo de estudo funcionar?

Uma das estratégias que possibilita a mudança é o grupo de estudo, desde que nele se obedçam os princípios democráticos que o regem.

Para que o grupo de estudo tenha uma implementação eficiente, o líder (professor orientador) mantém com os participantes uma relação de companheirismo, ou seja, olha para eles como iguais e amigos. Não sendo assim, está a arruinar o princípio básico dos grupos de estudo, que é o espírito de entre-ajuda no seio dos participantes.

Os métodos de trabalho devem ser escolhidos democraticamente pelos membros do grupo. Sempre que possível é importante articular o assunto tratado com as necessidades reais de cada um, pois estas são, em certa medida, as razões da busca de uma educação melhor.

Para facilitar a organização dos encontros, você, como professor orientador que se configura como líder, pode organizar uma pauta, distribuindo as atividades de acordo com o tempo de que o grupo dispõe para o estudo. Com a leitura da pauta já no início, o grupo se organiza para efetivar as atividades. Mas lembre-se de que a pauta é só uma rota, e essa rota tem que ser flexível e com muitas possibilidades. Desse modo, no momento da leitura da pauta, você já pergunta para o grupo se deseja incluir mais assuntos. Se esse for o desejo do grupo, isso acontece imediatamente com a aprovação de todos. Assim, a pauta não fica só na sua responsabilidade: torna-se um compromisso coletivo.

Para permitir a participação de todos os elementos é interessante que você faça interferências, com o objetivo de estabelecer vínculos. Além disso, todos precisam participar, sem interrupções ou ataques dos colegas. Com suas intervenções, você estará contribuindo para a construção do grupo.

De acordo com Souza (2001, p.30),

Incentivar o grupo a registrar as principais discussões, encaminhar sínteses, visando historicizar o processo do grupo, e manter sempre uma avaliação da reunião ao final de cada encontro, ajuda a conhecer o grupo, facilita a expressão de cada um, além de possibilitar avanço na escrita dos professores.

Sendo assim, é aconselhável que no início do encontro, após a apresentação da pauta e feitos os devidos ajustes, seja lida a síntese do encontro anterior, cuja elaboração pode ser feita cada vez por um dos elementos, ou como o grupo decidir. Esse momento é importante, pois traz mais uma vez questões já discutidas, o que propicia mais um espaço para a reflexão dos professores.

Outro aspecto a ressaltar diz respeito à avaliação no final de cada encontro, a qual deve ser planejada para que você obtenha depoimentos importantes, que lhe dêem subsídios para avaliar o próprio grupo e que também permitam a reflexão por parte dos participantes com perguntas como: a discussão efetivada no grupo facilitou a compreensão dos conteúdos? O que verificou que aprendeu? No que é preciso aprofundar?

Mesmo considerando todos esses aspectos, o que facilitará o funcionamento do grupo de estudos e a aprendizagem de todos é a entre-ajuda e o espírito de cooperação entre os elementos do grupo, pois não é possível descartar que três componentes são essenciais no funcionamento do grupo de estudo: o cognitivo (necessidade de adquirir conhecimentos); o social (necessidade de estabelecer contato com outras pessoas na tentativa de quebrar isolamento) e o emocional (necessidade de extroverter no grupo os problemas pessoais).

Concluindo e visualizando o trabalho no Pró-Letramento

Toda a discussão que desenvolvemos teve como objetivo central auxiliá-lo na preparação para seu trabalho enquanto orientador dos estudos que os professores desenvolverão. Assim, é importante que as idéias refletidas convertam-se num instrumento que o auxilie a decidir e planejar suas ações junto ao grupo do Pró-Letramento.

Se as discussões sobre o significado da formação para o desenvolvimento profissional, sobre o sentido dessa aprendizagem para o professor e, em conseqüência, sobre o sentido de ser “formador/tutor” estiverem claras para você, fundamentarão sua postura junto ao grupo, permitindo-lhe ser o articulador de um processo de formação no qual o próprio professor se constitui em sujeito.

Do mesmo modo, tal compreensão sobre o sentido da formação continuada e as necessidades daí decorrentes (quando numa perspectiva de desenvolvimento profissional) implica o planejamento de ações que viabilizem a efetivação daquilo que se idealiza, na organização do trabalho de leitura e discussão dos textos, de incursão até a prática pedagógica do professor, do convite para que ele relate, compare, analise, proponha – em trabalho individual ou em grupo – numa perspectiva de reflexão, com abertura e compreensão.

Logicamente você precisará **planejar** com muito cuidado seu trabalho. É fundamental o estudo prévio do fascículo e do vídeo (quando for o caso), para que você tenha clareza e compreensão da proposta e dos seus objetivos. Nesse sentido, a própria estrutura dos fascículos o auxiliará. Sempre que possível, é importante que você oriente os professores sobre a importância de que também eles realizem uma leitura prévia da

unidade a ser trabalhada no encontro que se seguirá. Ao estar com eles presencialmente, não se esqueça da necessidade de “acolhê-los” e de esclarecer o objetivo do encontro para que se sintam realmente como um grupo que trabalha para uma meta comum.

A leitura do material do encontro pode ser retomada no momento presencial. O trabalho com o texto pode efetivar-se no grande grupo, em grupos menores ou mesmo individualmente, dependendo da proposta da unidade. Você perceberá que ao mesmo tempo em que abordam o assunto dentro de seus fundamentos conceituais, as unidades buscam relacionar tais fundamentos com a realidade das escolas e dos professores, por meio de chamadas como relatos e histórias de vida, projetos de trabalho, “de olho na prática”, reflexão e “saiba mais”.

Os **relatos e histórias de vida** configuram-se como depoimentos de outros professores sobre a temática em questão, narrando experiências e alternativas encontradas para superar dificuldades cotidianas. São importantes porque permitem ao professor identificar-se com a situação

Os fascículos

Como você vê, a organização é um aspecto fundamental tanto para o sucesso deste curso quanto de qualquer situação de ensino-aprendizagem. Discutimos este tema especialmente no Fascículo 3.

relatada, comparar as necessidades daquele professor com as suas e, a partir da abordagem conceitual do fascículo, compreender a prática e as alternativas em questão, auxiliando-o na transferência de conhecimentos para o espaço de sua própria prática pedagógica. Os relatos e histórias de vida podem ser amplamente debatidos no grande ou em pequenos grupos.

Os **projetos de trabalho** são recursos que, como os relatos, podem ser objeto de comparação, análise e discussão num movimento de aproximação da realidade dos professores que lhes permite refletir sobre a mesma.

A chamada “**de olho na prática**” apresenta proposta de atividades de pesquisa ou intervenção relacionadas ao tema em estudo, a serem desenvolvidas pelos professores, normalmente no espaço de sua sala de aula. Por exigir uma intervenção do professor junto a seus alunos, é necessário que a proposta do “de olho na prática” seja bastante discutida no grupo de trabalho, assegurando-se a compreensão de todos em relação à “tarefa” em questão. É preciso que, no encontro subsequente, os resultados e percepções de todos os professores sejam também discutidos, comparados e, especialmente, relacionados com o referencial do fascículo, no sentido de que os professores construam uma compreensão sobre a prática vivenciada. O “de olho na prática” também vai exigir dos professores a construção de narrativas orais (ao relatarem oralmente o que experienciaram) ou escritas (quando registrarem por escrito as etapas do trabalho proposto e desenvolvido). Nos momentos de debate essas narrativas podem ser socializadas, o que contribui para tornar mais significativo o processo de formação.

A **reflexão** constitui um convite para que os professores pensem sobre o tema que está sendo desenvolvido, estabeleçam relações entre esse tema e sua vivência. Estimula-os a perceberem o que já sabem ou pensam sobre o assunto que estão estudando, assim como perceberem qual a compreensão que estão construindo. É importante que, nos encontros presenciais, você assegure espaços para que tais reflexões sejam relatadas, comparadas e analisadas entre os professores e/ou junto com eles.

O “**saiba mais**” traz notas e chamadas com informações complementares ou que indicam fontes extras aos professores, permitindo-lhes ampliar seu universo de conhecimento e estimulando-os a ampliarem seus estudos com novas pesquisas. Em sua função de formador, não deixe de chamar a atenção para esses destaques – que são importantes, inclusive, para uma postura de autoformação – alertando os professores sobre seu significado.

O objetivo do trabalho com os **vídeos** é ilustrar e complementar as discussões dos fascículos. Deverá ser feito nos encontros presenciais, o que não impede os professores que desejarem de assistirem novamente as fitas em casa ou na escola. Esse trabalho poderá ocorrer em intervalos do estudo da unidade ou ao final, desde que não se fique na condição de “um filme a ser assistido”, mas sim de um novo recurso de estudo a ser debatido por todo o grupo sob sua coordenação.

Por fim, não deixe nunca de finalizar o encontro encaminhando o grupo para a efetivação de uma síntese integradora daquilo que foi o tema de trabalho, retomando os objetivos e os conceitos centrais desenvolvidos num processo de articulação de idéias e construção de conclusões. Considerando-se a importância do encontro presencial, não deixe também de avaliar continuamente com os professores o desenvolvimento dos trabalhos, o que lhe permitirá planejar com novas idéias os próximos encontros.

Temos certeza de que grande parte do êxito no Projeto Pró-letramento dependerá do modo como você planejará e conduzirá o trabalho junto aos professores, e esperamos que este fascículo contribua efetivamente para uma ação formadora eficaz. Não deixe de retomá-lo outras vezes, inclusive durante o desenvolvimento do Projeto, pois na medida em que você iniciar seu trabalho, sua própria percepção e compreensão sobre o processo também terão avanços.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, 2001. L. R. *O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica*. In: ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. de S. *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2002.

AMARAL, J. MOREIRA, M. A., RIBEIRO, D. “O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão”. In: ALARCÃO, I. (org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

BOLÍVAR, A (dir.). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. São Paulo: EDUSC, 2002.

CARVALHO, S. *Formação de professores e o trabalho de tutoria*. [maio. 2005]. Beatriz Gomes Nadal. Mariná Holzmann Ribas. Curitiba: SME, 2005. (Gravador).

DEWEY, J. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

FERREIRA, M. M. S. e REZENDE, R. S. *O trabalho de tutoria assumido pelo Programa de Educação a Distância da Universidade de Uberaba: um estudo de experiências*. Disponível em: www.abed.org.seminários2003/textohtm. Acesso em: 20 de mar. 2004.

FREIRE, M. (coord). *Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

GARCIA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRETT, E. *Formação de professores e o trabalho de tutoria*. [maio. 2005]. Beatriz Gomes Nadal. Mariná Holzmann Ribas. Curitiba: SME, 2005. (Gravador).

MASETTO, M. T. *Aulas vivas*. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

NADAL, B. G. FERREIRA, M. B. *Formação de formadores de professores para a área de alfabetização e linguagem*. Ponta Grossa: UEPG/CEFORTEC, 2005.

NEDER, M. L. C. *A orientação acadêmica na educação a distância: a perspectiva de (res)significação do processo educacional*. Disponível em: www.nead.ufmt.br/documentos . Acesso em: 18 jan. 2005.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

RIBAS, M. H. *Formação de professores: escolas, práticas e saberes*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

SOUZA, V. L. T. de. *O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores*. In: ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. de S. *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2002.

ZEICHNER, K. *A formação de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

