



Capítulo 2

Construindo competências de formador

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

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

Foto: Beatriz Gouveia



Educadores estudando

Foto: Rosaura Soligo



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



Situações de desenvolvimento profissional

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

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

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

Luciana Hubner

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

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

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

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

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

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

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

A reflexão sobre a prática

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

Renata Violante

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

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

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

Beatriz Bontempi Gouveia

Foto: Antonia Terra



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

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

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

esses depoimentos se articulam são os seguintes:

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

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

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

Rosa Maria Antunes de Barros



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

O grupo como espaço de aprendizagem e reflexão coletiva

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

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

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

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

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

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

Rosa Maria Monsanto Glória

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

O apoio dos parceiros

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



Foto: Antonia Terra

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

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

Rosa Silvia Lopes Chaves

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

Rosalinda S. Ribeiro de Vasconcelos

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

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

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

Jane Padula

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

Beatriz Bontempi Gouveia



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

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

Os depoimentos foram os seguintes:

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

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

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

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

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

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

Rosana Dutoit

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

e escolas, além de ações como as seguintes:

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

Walter Takemoto



Foto: Ariana Rocha

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

A observação do outro em atividade

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

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

Foto: Regina Lico



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

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

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

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

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

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

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

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

2. Situar os objetivos do Programa Parâmetros em Ação.

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

3. Apresentação dos objetivos do trabalho.

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

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

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

Marca esse material como referência para estudos e discussões.

6. Estratégias metodológicas utilizadas no encontro:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rosana Dutoit

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

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



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

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

1. Coordenação em dupla.

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

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

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

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

3. Organização dos grupos para a realização das atividades.

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

4. Antecipação de respostas.

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

5. Uso dos vídeos.

Discutimos que:

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

Perguntas dos coordenadores para o grupo.

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

Perguntas do grupo para os coordenadores

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

Rosa Maria Antunes de Barros

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

Alice de La Rocque Romeiro

Estágio

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

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

Riva Cusnir

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

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

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

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

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

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

Rosa Maria Monsanto Glória

Foto: Antonia Terra



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

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

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

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

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

Laura Alice F. Piteri

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

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

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

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

Rosa Silvia Lopes Chaves

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

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

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

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

Mara Sílvia Negrão Póvoa

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

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

Alice de La Rocque Romeiro



Foto: Maria Aparecida Taveira Pereira

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

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

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

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

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

Eu não sou você

Você não é eu

Eu não sou você

Você não é eu

Mas sei muito de mim

Vivendo com você

E você sabe muito de você vivendo comigo?

Eu não sou você

Você não é eu

Mas encontrei comigo e me vi

enquanto olhava pra você

Na sua, minha, insegurança

Na sua, minha, desconfiança

Na sua, minha, competição

Na sua, minha, birra infantil

Na sua, minha, omissão

Na sua, minha, firmeza.

Na sua, minha, impaciência

Na sua, minha, prepotência

Na sua, minha, fragilidade doce

Na sua, minha, mudez aterrorizada

E você se encontrou e se viu, enquanto

olhava pra mim?

Eu não sou você

Você não é eu

Mas foi vivendo solidão

Que conversei com você

E você conversou comigo

na sua solidão

ou fugindo dela, de mim, de você?

Eu não sou você

Você não é eu

Mas sou mais eu, quando consigo

lhe ver, porque você me reflete

No que eu ainda sou

No que já sou e

no que quero vir a ser...

Eu não sou você

Você não é eu

Mas somos um grupo, enquanto

somos capazes de, diferenciadamente,

eu ser eu, vivendo com você e

Você ser você, vivendo comigo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ana Paula Melim

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

Cecília Condeixa

Uma proposta de estágio para formadores*

Objetivos

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

Etapas

Anteriores ao estágio

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

Durante o estágio

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

Após o estágio

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

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

Análise de situações documentadas em vídeo

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

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

O planejamento conjunto do trabalho

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



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

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

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

Renata Violante

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

Maria Laura Petitinga Silva

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

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

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

Rosa Maria Monsanto Glória

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

Rosalinda S. Ribeiro de Vasconcelos

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

Rosa Maria Monsanto Glória

A realização do trabalho em parceria

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

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

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

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

Marísia Buitoni



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

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

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

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

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

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

Regina Lico



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

Recebendo convidado e sendo convidado.

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

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

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

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

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

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

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

Regina Lico

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

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

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

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

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

Sueli Furlan

A reflexão por escrito

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

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

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

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

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

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

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

Walter Takemoto

Foto: Eliane Miriquies



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

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

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

Beatriz Bontempi Gouveia

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

Walter Takemoto

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

Renata Violante

Foto: Eliane Miriquies



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

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

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

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

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

Adna Lopes

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

Débora Rana

A correspondência

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

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

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

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

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

Trechos extraídos de vários relatórios de professores-em-formação

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

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

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

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

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



Foto: Eliane Minguês

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

Sobre síntese: comentários da professora formadora

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

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

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

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

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



Foto: Márcia Novais

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

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

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

1. Estudo individual do texto

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

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

2. Debate sobre o texto

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

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

3. O Relatório

a) Identificação do grupo

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

b) Forma do relatório

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



Foto: Antonia Terra

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

Cartas de uma formadora a seu grupo

Carta 1

30 de março de 2000

Caros(as) colegas,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como trabalhar com a heterogeneidade da classe?

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

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

E a matemática como fica?

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

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

Um grande abraço a todos e bom trabalho

Cristiane Pelissari

Carta 2

11 de abril de 2000

Caros(as) colegas,

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

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

Então vamos lá...

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

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

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

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

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

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

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

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

Um grande abraço

Cristiane Pelissari

Carta 3

24 de abril de 2000

Caros(as) colegas,

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

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

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

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

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

Um grande abraço!

Cristiane Pelissari

Comunicação pela Internet

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

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

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

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

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

Cara companheira,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por fim, ainda sobre minhas observações:

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

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

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

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

Um grande beijo

A resposta:

Puxa, que carta linda!

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

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

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

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

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

Superbrigada,

Beijos

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

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

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

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

Beijos

A ampliação do universo de conhecimentos

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

Referenciais para a Formação de Professores, MEC/1998

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

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



Foto: Eliane Minguês

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Foto: Rosaura Soligo



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Maria Maura Gomes Barbosa

As competências de formador

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

Ivone Te Tamboril



Formadora contribui para a discussão do grupo

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

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

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

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

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

¹⁸ Indicadas por Perrenoud e tratadas anteriormente.

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

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

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

Resolvendo situações-problema

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

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

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

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

Maria Laura Petitinga Silva

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

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

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

Mara Sílvia Negrão Póvoa

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

Carolina Cândido

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

Deane Rodrigues

Turma muito numerosa ou muito falante

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

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

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

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

Carolina Cândido

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

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

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

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

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

Iracema S. Gruetzmancher

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

Cecília Condeixa

Grupo resistente

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

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

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

A disponibilidade interna e as dúvidas que cada educador coloca representam

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

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

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

Miriam Orensztejn

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

Porém duas foram as reclamações mais fortes.

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

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

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

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

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

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

Tânia M. S. Rios Leite

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

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

Alice de La Rocque Romeiro

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

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

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

[...]

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

José Dionísio

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

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

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

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

Carolina Cândido

Má aceitação e falta de confiança na proposta inicial do formador

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

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

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

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

Maria Cristina Leandro Paiva

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

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

[...]

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

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

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

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

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

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

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

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

"Temos problemas!", respondi, colocando-a a par do que estava acontecendo. No caminho até o hotel fomos conversando, a Rosaura, a Regina Cabral, o César e eu. O mar despejava-se majestoso em espasmos amarelos, num ocaso bonito, nos enchendo os olhos e os pulmões...

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

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

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

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

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

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

Edilson Souza

Alguns profissionais que monopolizam a discussão

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

Alice de La Rocque Romeiro

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

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

Sueli Furlan

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

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

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

Antonia Terra

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

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

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

Laura Alice F. Piteri

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

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

Sueli Furlan

Má interpretação do grupo em relação a certas questões

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

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

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

Laura Alice F. Piteri

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

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

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

Mara Sílvia Negrão Póvoa

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

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

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

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

Rosângela Veliago

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

Eliane Minguês

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

Viviane Canecchio Ferreirinho

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

Viviane Canecchio Ferreirinho

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

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

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

Marília Novaes

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

Cecília Condeixa

Desenvolvendo atitudes formativas

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

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



Foto: Rosaura Soligo

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

Estabelecer vínculo real com os educadores

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

Viviane Canecchio Ferreirinho

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

Maria Laura Petitinga Silva

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

Lília Campos Carvalho Rezende



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

São Paulo, 22 de agosto de 2000

Helena,

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

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

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

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

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

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

Um grande beijo,
Rosângela

Imagine uma professora¹⁹...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nunca desistam, confiamos em vocês...

Parabéns e feliz Dia dos Professores,

Um grande beijo,

Rosa e Rosângela

Outubro de 2000

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

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

Rosângela Veliago

Mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem

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

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

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

Beatriz Bontempi Gouveia



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

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

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

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

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

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

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

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

Beatriz Bontempi Gouveia



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

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

Ariana Rocha

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Josélia Neves

Considerar/valorizar o conhecimento prévio do grupo

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

Sueli Furlan



Foto: Luis Donisete Benzi Grupioni

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cristiane Pelissari

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

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

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

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

Sandra Mayumi Murakami Medrano

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

Renata Violante

Foto: Rosaura Soligo



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

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

Beatriz Bontempi Gouveia

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

Antonia Terra



Foto: Antonia Terra

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

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

Maria Laura Petitinga Silva

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

Márcia Gianvechio

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

Renata Violante

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

Luciana Hubner

Potencializar talentos e conhecimentos do grupo

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

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

Regina Cabral

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

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

Sueli Furlan

Foto: Rosa Maria Monsanto Glória



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

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

Viviane Canecchio Ferreirinho

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

Renata Violante

Não desestabilizar o grupo

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

Renata Violante

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

José Dionísio

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

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

Beatriz Bontempi Gouveia

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

Renata Violante



Foto: Rosaura Soligo

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

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

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

Como seria esse grupo?

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

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

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

Maria Cristina Leandro Paiva

Reconhecer as próprias falhas como formador

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

Viviane Canecchio Ferreirinho

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

Sandra Mayumi Murakami Medrano

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

Renata Violante



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

Explicitar as lições aprendidas, o próprio processo de formação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rosa Maria Monsanto Glória