

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

**Tânia Aparecida Arbolea**

**Educação continuada de professores de língua portuguesa – em busca de  
subsídios para uma proposta de formação centrada na escola**

**DOUTORADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**SÃO PAULO**

**2009**

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

**Tânia Aparecida Arbolea**

**Educação continuada de professores de língua portuguesa – em busca de  
subsídios para uma proposta de formação centrada na escola**

**DOUTORADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Anna Maria Marques Cintra.

**SÃO PAULO**

**2009**

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

---

## Dedicatória

*A Deus por me colocar frente a grandes desafios, só para provar toda a minha força interior.*

*A minha família, especialmente meus pais, por terem me dado a vida e pelo prazer de vivermos em comunhão em qualquer situação. A eles, devo tudo o que sou!*

*A Eliana, amiga que surgiu na hora certa, obrigada por participar das minhas vitórias e estar ao meu lado também nos momentos mais difíceis da minha vida.*

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Anna Maria Marques Cintra, minha orientadora, por quem tenho grande admiração e respeito, agradeço enormemente o apoio incondicional, sem o qual este trabalho não teria se concretizado.

Aos professores que compuseram a Banca de Qualificação, Doutora Sueli Cristina Marquesi por todos os ensinamentos rigorosos em suas aulas e pela leitura criteriosa do meu trabalho, contribuindo com mudanças tão significativas; e Doutora Roseli Ferreira Lombardi pela troca de diálogos em todos os nossos encontros, desde os tempos de PEC.

A todos os Professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa por todos os ensinamentos e compreensão.

À Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, minha orientadora, em Aveiro, por ter me colocado em contato com pesquisadores e materiais da formação contínua e por estar sempre preocupada com a minha socialização do outro lado do Atlântico.

À amiga Vera, presente em todos os momentos, a quem coube a revisão final da tese.

Aos amigos que conquistei Fernandes e Sila por terem sabido respeitar o meu espaço, durante minha estada em terras lusitanas.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) pela bolsa que me concedeu, durante quatro anos, possibilitando esta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa que propiciou a oportunidade do estágio de doutoramento na Universidade de Aveiro, em Portugal.

## Resumo

ARBOLEA, Tânia Aparecida. **Educação continuada de Professores de Língua Portuguesa - em busca de subsídios para uma proposta de formação centrada na escola.**

O **tema** formação continuada de professores de Língua Portuguesa decorreu de experiências num percurso profissional de anos de trabalho como formadora, tornando possível verificar que a educação continuada já se colocava como um processo de educação permanente para o desenvolvimento profissional em face da velocidade de informações que modifica o campo educacional. Com os **objetivos** de conhecer e fazer uma leitura reflexiva sobre propostas desenvolvidas em Portugal; de retomar para uma leitura retrospectiva, projetos desenvolvidos na PUC-SP, a partir de propostas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; e de buscar nos modelos subsídios para uma proposta de ação continuada; a pesquisa buscou embasamento em pesquisa bibliográfica referente à educação continuada de professores, principalmente, em estudiosos como Shön (1992), Nóvoa (1991, 1992) e Alarcão (1991, 1998), priorizando a reflexão na ação. Para os aspectos da Linguística Textual, o apoio teórico está baseado em Adam (2008), Beaugrande (1997), Koch (2006) e Fávero e Koch (2002), em virtude de enfoques voltados para o conceito de texto, a textualidade e seus princípios. Também nos valem de Serafini (2001) e Pereira (2000, 2001<sup>a</sup>, 2001<sup>b</sup> e 2002), uma vez que seus trabalhos nos oferecem respaldo a respeito do ensino da produção textual sob a ótica do processo. A **hipótese** de que o conhecimento de projetos implementados nos dois países e a reflexão sobre seus parâmetros permitiria elaborar subsídios para propostas de uma formação continuada de professores de Língua Portuguesa centrada na escola foi confirmada, ainda parcialmente, uma vez que a pesquisa se ateve apenas ao ensino da produção textual. Em síntese, conclui-se que a formação centrada na escola é capaz de possibilitar ao professor refletir sobre sua prática pela resolução de problemas, incentivando-o ao desenvolvimento pessoal e profissional.

**Palavras-chave:** educação continuada; formação centrada na escola; reflexão na ação; língua portuguesa.

## **Abstract**

ARBOLEA, Tânia Aparecida. **Continued education of Teachers of Portuguese Language - in search of subsidies for a proposal of formation centered in the school.**

The subject continued formation of teachers of Portuguese Language elapsed of experiences in a professional passage of years of work as formadora, becoming possible to verify that the continued education already if placed as a process of permanent education for the professional development in face of the speed of information that modifies the educational field. With the objectives to know and to make a reflexiva reading on proposals developed in Portugal; to retake for a reading retrospect, projects developed in the PUC-SP, from proposals of the Secretariat of the Education of the State of São Paulo; e to search in the models subsidies for a proposal of continued action; the research searched basement in referring bibliographical research to the continued education of professors, mainly, in studious as Shön (1992), Nóvoa (1991, 1992) and Alarcão (1991, 1998), prioritizing the reflection in the action. For the aspects of the Literal Linguística, the theoretical support is based on Adam (2008), Beaugrande (1997), Koch (2006) and Fávero and Koch (2002), in virtue of approaches come back toward the concept of text, the textualidade and its principles. Also in them we are valid Serafini (2001) and Pear tree (2000, 2001<sup>a</sup>, 2001<sup>b</sup> and 2002), a time that its works in offer endorsement to them regarding the education of the literal production under the optics of the process. The hypothesis of that the knowledge of projects implemented in the two countries and the reflection on its parameters would allow to elaborate subsidies for proposals of a continued formation of professors of centered Portuguese Language in the school was confirmed, still partially, a time that the research if abided only by the education of the literal production. In synthesis, it is concluded that the formation centered in the school is capable to make possible the professor to reflect on practical its for the resolution of problems, stimulating it the personal and professional development.

**Key-words:** continued education; formation centered in the school; reflection in the action; Portuguese language

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reacção dos actores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que se oiçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara. São eles, portanto, quem terá de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis. As reacções perante esta situação seriam muito variadas; mas, em qualquer caso, a palavra mal-estar poderia resumir os sentimentos deste grupo de actores perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigam a fazer um papel ridículo. (ESTEVE, 1995, p. 97)



## SUMÁRIO

### Considerações Iniciais

1. Para começar...	11
2. Uma reflexão inicial sobre o ensino e a escola.....	17
3. Percurso da pesquisa.....	22
4. O estágio PDEE.....	25
5. Por fim... ..	30
6. Constituição da tese – Os Capítulos.....	32

### Capítulo I

1. A formação continuada de professores sob a ótica de especialistas.....	34
1.1 A valorização do conceito de reflexividade.....	41

### Capítulo II

2. A formação continuada no Brasil, em São Paulo.....	51
2.1. Três experiências do Estado de São Paulo: Programa de Educação Continuada (PEC), Construindo Sempre – Circuito Gestão e Teia do Saber.....	59
2.1.1. Programa de Educação Continuada (PEC).....	61
2.1.2. Construindo Sempre – Circuito Gestão.....	65
2.1.3. Teia do Saber.....	69

## Capítulo III

<b>3. A formação contínua em Portugal.....</b>	<b>75</b>
<b>3.1. A formação contínua e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).....</b>	<b>80</b>
<b>3.2. Os Centros de Formação de Associação de Escolas.....</b>	<b>85</b>
<b>3.3. Duas experiências de formação contínua em Portugal: TLEBS e LITTERA.....</b>	<b>91</b>
<b>3.3.1. A Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS).....</b>	<b>91</b>
<b>3.3.2. Littera – escrita, reescrita, avaliação: um projeto integrado do ensino e aprendizagem de português – para a construção de uma alternativa viável.....</b>	<b>94</b>

## Capítulo IV

<b>4. Em busca de subsídios para uma proposta de educação continuada: aspectos gerais e a produção do texto sob a ótica do processo.....</b>	<b>100</b>
<b>4.1. A Linguística Textual e o ensino da produção do texto.....</b>	<b>108</b>
<b>4.1.1. Concepção teórico-metodológica e a escrita como processo.....</b>	<b>115</b>

<b>CONCLUSÃO</b>	<b>125</b>
------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>132</b>
--------------------	------------

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

[...] todos aqueles que ensinam façam didáctica, pensem de maneira didáctica, se façam, enfim, didactas e não aplicadores de receitas, mas sim produtores de seus próprios cozinhados. (HALTE, 1992, p. 123, citado por PEREIRA, 2001<sup>a</sup>, p. 9).

### 1. Para começar...

A Educação sempre esteve na nossa vida. Antes como aluna, estudante; mais tarde, como professora de ensino fundamental, médio e superior. Fomos professora do ensino fundamental e médio durante cinco anos e, em seguida, após concluir o curso de Especialização em Língua Portuguesa, ingressamos no ensino superior.

Constatamos que apesar da difícil situação em que se encontram os profissionais ligados ao magistério, não imaginamos exercer outra atividade profissional. E trabalhar com a formação continuada de professores é algo que aconteceu naturalmente na carreira. Lembrando o caminho trilhado, observamos que temos mais tempo de atuação com professores do que com alunos de outros níveis de ensino.

Desde 1997, participamos de projetos de educação continuada para professores de escolas públicas do Estado e do Município de São Paulo. Foram palestras, oficinas, muitos cursos até hoje; alguns de curta duração, outros, entretanto, com carga horária bastante significativa, como foi o Programa de Educação Continuada da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o PEC-PUC, cuja duração foi de dois anos.

Nessa oportunidade, pudemos observar como o processo de mudança em relação à prática do professor ocorre lentamente. Com efeito, só ao final do curso, ouvimos de alguns professores que, no último módulo, estavam testando em suas aulas estratégias que haviam sido discutidas ainda no início dos nossos encontros. Ainda assim, devemos considerar o avanço.

E a realidade encontrada foi praticamente a mesma, quando tivemos a oportunidade de estender a experiência para duas cidades do Estado do Paraná: má formação do professor e resistência quanto às novas teorias.

Essas experiências de um percurso profissional de mais de dez anos de trabalho como formadora, destacando a importância da educação continuada dos professores como um processo de educação/formação permanente para o desenvolvimento profissional dos professores, propiciaram a oportunidade de ver e rever conceitos, posições, teorias e fizeram tornar claro que essa é uma área que merece ser pesquisada.

O conceito de desenvolvimento profissional acentua o caráter contínuo e evolutivo da profissão docente, justificando “uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. (GARCIA, 1999, p. 137).

Em Portugal, após o movimento que derrubou a ditadura Salazar, a preocupação com os problemas educacionais foi evidenciada. Autores portugueses, como Isabel Alarcão, José Tavares, Rui Canário e António Nóvoa, entre outros, têm se destacado na publicação de trabalhos referentes à formação de professores.

No Brasil, não foi diferente. Acreditamos que nunca se tenha falado tanto em formação continuada de professores, como nos últimos dez ou vinte anos. O conceito de que o diploma era suficiente para a vida toda caiu por terra há muito tempo, pois a velocidade da informação impõe a necessidade de atualização em qualquer área profissional.

Na área da educação, temos visto que há uma demora maior para que esses cursos produzam efeitos práticos quando comparados a outras áreas profissionais. Na verdade, há tempos têm havido cursos para professores, mas nunca com tanta ênfase como desde o final dos anos 90 do século passado para cá.

Tem-se a impressão de que os Governos decidiram reconhecer que a área educacional carece de investimentos na melhoria da qualidade de seus profissionais e passou a

promover muitas oportunidades para a educação continuada. No entanto, os dados quantitativos ainda não se fazem acompanhar de mudanças de qualidade.

Parece natural existir uma expectativa de resultados imediatos, tanto dos professores formadores, quanto dos cursistas e, provavelmente, mais ainda, dos governantes. Mas, em educação, as coisas não acontecem bem assim. Um professor difere muito de um profissional de empresa em que se mudam procedimentos ou máquinas, fazem-se um ou mais treinamentos, e o profissional torna-se apto a atuar com as inovações instaladas.

O treinamento empresarial é geralmente realizado em serviço. Cursos são ministrados ao final do expediente, quando a empresa abre mão de horários de seus funcionários, por acreditar que investir na formação continuada significa lucro e retorno garantidos. Ocorre exatamente o contrário na escola.

No caso do profissional da educação básica ou mesmo superior, até a palavra “treinamento” não se mostra adequada, pois sua atividade tem pouco de movimento repetitivo, de procedimento mecânico. A educação não pode ser mera acumulação de informações, mas deve ir além de questões tão somente pragmáticas, desejando uma mudança de atitude do professor, que caminhe na direção de uma modificação, transformação da sociedade.

Com as mudanças ocorridas na sociedade, espera-se que as propostas de ensino, acompanhando esse caminho, repercutam nos sistemas de educação; por isso, o professor precisa atualizar-se para que o fosso existente entre o que se ensina na escola e o mundo fora dela seja menos agudizado.

Há alguns anos, pensava-se que o professor do futuro teria como principal tarefa aprender sempre, mas o futuro já chegou, pois, hoje, para executar tarefas repetitivas existirão os computadores e robôs. Ao homem competirá ser criativo, inovador.

Nesse sentido, diante de diversos cursos de formação continuada desenvolvidos pelo poder público ficam muitas perguntas: esses cursos atingem o professor em algum momento? São eficientes? Provocam mudanças importantes na sala de aula?

A experiência nos tem mostrado que programas de formação continuada acontecem sem, talvez, terem sido bem definidos, bem planejados, bem organizados. As secretarias a todo tempo oferecem cursos de curta duração, palestras, seminários, que não encontram eco junto aos professores, porque, provavelmente, não se revestiram do poder de acompanhar e trabalhar as emergências que se apresentam no tempo e espaço da escola, razão pela qual tampouco mudam a prática em sala de aula.

Um parêntese se faz necessário: neste trabalho não tomamos as intervenções pontuais como formação continuada, pois a formação continuada deve ser entendida como uma formação permanente, na qual o professor não deixará de pesquisar, de refletir sobre sua prática e de perseguir um ideal de busca contínua de conhecimentos a fim de transformar a sua prática.

Retomando a ausência de mudança na prática da sala de aula, vale registrar que muitas reclamações são ouvidas quanto às disparidades existentes entre teoria e prática nos cursos de formação. O professor, de maneira geral, parece não se dar conta de que ele precisa de teoria para embasar a sua prática que, muitas vezes, é realizada apenas de forma intuitiva.

E nesse sentido se verifica uma grande dificuldade: por um lado não se pode negar a existência de muitos cursos de formação continuada de professores que ficam presos apenas a teorias, sem nenhum momento de reflexão ou de aplicação voltado para a prática; por outro, não vem sendo feita, na própria universidade brasileira, uma discussão sobre o papel da teoria em sua articulação com a prática. A universidade, em geral, prende-se muito à teoria, seja em exposições do professor, seja em solicitação de leitura, o que compromete seu papel transformador da sociedade. Não parece haver discussão sobre ser a universidade o lugar da produção do conhecimento e, portanto, de teorias que

expressem descobertas, inovações. Mas a inovação da articulação produtiva entre teoria e prática parece ainda um pouco longe da realidade acadêmica.

A propósito dessa discussão sobre o papel da teoria e sua articulação com a prática, vale mencionar, ainda que longos, dois trechos do diálogo entre o sociólogo italiano Domenico De Masi e o educador e teólogo brasileiro Frei Betto. O primeiro a se pronunciar foi Frei Betto:

A escola inverteu a metodologia correta. Hoje, a metodologia é a teoria-prática-teoria, quando o correto seria prática-teoria-prática, ou seja, o ponto de partida e o ponto de chegada é a vida dos educandos, e não o saber como patrimônio cultural acumulado. Como nossa escola tem dificuldade de partir do mundo dos educandos!... O que é melhor: ensinar física com todas aquelas fórmulas abstratas e complicadas, ou a partir da corrida de Fórmula 1?

Não se parte da realidade, não se parte da vida, não se parte daquilo que motiva, e ainda reclamam que o estudante não tem interesse...

Estudante no Rio, vivi uma experiência que custei a entender. Meu professor de história do Brasil, em dia de prova, colocava dez questões na lousa e mandava a gente consultar toda a bibliografia pertinente, retirava-se da sala para fumar e ainda dizia: Agora vocês se consultem e respondam. Achávamos um barato, era o único professor que deixava colar. Custei a entender que era o único professor que ensinava pesquisar. Depois que saí da escola, nunca mais precisei adivinhar nada, guardar na memória nada. Se tenho que escrever um artigo, vou na biblioteca e pesquiso. Não tenho que decorar. A escola não ensinava isso no Brasil – pesquisar. (2008, p. 107-108).

Na sequência De Masi se pronunciou:

Quanto ao método pedagógico, parece-me que Frei Betto prefere o método prática-teoria-prática ao método teoria-prática-teoria. Como descrevi anteriormente, essas duas metodologias correspondem àquelas que no renascimento adotavam de um lado a oficina (prática-teoria-prática) e de outro a academia (teoria-prática-teoria). A partir de 1700, porém, tornou-se mais complexa. Hoje toda criatividade, seja científica, seja artística, está baseada na supremacia da teoria. Não poderíamos ter o 'laser' se Einstein não tivesse antes descoberto a teoria da relatividade; não poderíamos ter a engenharia

genética se antes Crick e Watson não tivessem descoberto a estrutura do ácido desoxirribonucléico.

Não é por acaso que os países ricos geram principalmente a teoria, enquanto aos pobres é deixada principalmente a prática. Portanto, colocar a prática no centro da pedagogia destinada aos pobres significa mantê-los posteriormente em situação gregária. Hoje a mudança é muito veloz para que possamos acompanhá-la aprendendo pela prática. O que é necessário apreender são os paradigmas essenciais e os métodos. Tinham-no já compreendido Piero Della Francesca, quando elaborou o manual sobre a perspectiva, e Leonardo, quando elaborou o tratado sobre a pintura. A teoria é a síntese máxima, o destilado sublime de toda a experiência acumulada pelas gerações precedentes, à qual se acrescenta a genialidade precursora dos pensadores atuais.

A prática produz outros práticos, e os práticos, desde o início, são subordinados aos teóricos. O Primeiro Mundo produz principalmente os teóricos, e com a teoria domina o mundo. Para que o Brasil chegue a contestar o domínio econômico e social dos Estados Unidos, do Japão, da Europa, é preciso ensinar muita teoria aos jovens brasileiros, se não eles estão condenados a tornar-se simples executores das idéias elaboradas nos países dominadores. (2008, p. 119-120).

É difícil rechaçar a opinião de qualquer um deles. A nosso ver, ambos estão certos e diante da dificuldade da questão, fica a impressão de que não se trata apenas de ministrar teorias em cursos de formação continuada de professores, mas de encontrar um equilíbrio necessário entre os dois polos, para que o professor não receba somente propostas práticas a serem realizadas, mais ou menos como receitas a serem seguidas, independentemente da realidade dos alunos e sem o domínio do que estão fazendo.

A propósito, Cintra (2002, p. 316) diz:

[...] a educação lingüística continuada terá de partir de projetos de ação educacional conjunta entre escolas e universidades, para que a atualização dos professores se dê de forma tal que permita uma operacionalização efetiva de teorias e técnicas capazes de propiciar conhecimentos novos que levem à experimentação, ao fazer e que se consubstanciem num processo permanente e não apenas em acontecimentos esporádicos, como vêm sendo.



## 2. Uma reflexão inicial sobre o ensino e a escola

Ao longo da experiência docente, percebemos as dificuldades dos alunos, desde as séries iniciais, em leitura e produção de textos escritos. Mesmo após passar doze<sup>1</sup> anos na escola, o aluno ainda apresenta grandes dificuldades com relação ao aprendizado da leitura e da escrita. De fato, confia-se que esses problemas cheguem resolvidos no ensino superior, mas isso nem sempre acontece. O que se constata é que nossos alunos estão sendo mal formados, assim como os seus professores.

Seria o caso de perguntar se estamos vivendo um fenômeno novo do final do século XX, início do XXI, ou se isso já vinha ocorrendo...

Observando materiais didáticos do passado, somos levadas a dizer que não se trata de problemas novos. A grande diferença parece estar na sociedade que propicia hoje acesso mais rápido e eficaz à informação, dispositivos tecnológicos facilitadores dos contatos, o que nos dá maior poder de crítica.

Com efeito, as mudanças foram muito grandes em curto espaço de tempo e, de certa forma, nem sempre nos damos conta de que também passamos pelas mesmas dificuldades que agora apontamos. Nossa escola foi reprodutora, pois respondíamos questões que quase sempre correspondiam a devoluções de “ensinamentos”, ou melhor, de informações recebidas de professores e livros.

Refletindo um pouco acerca de nossa formação, dizemos que os que conseguiram superar as dificuldades de leitura e produção de textos após a escola básica, sabem que muito do resultado foi fruto de esforço pessoal, de erros e acertos e não de uma prática escolar eficiente.

É nesse contexto que, de certa forma, repete aspectos de uma realidade do passado, o professor vem sofrendo acusações quanto ao fracasso da educação, à falência do sistema educacional, à não aprendizagem dos alunos. Talvez o que de muito novo exista

---

<sup>1</sup> Por meio da Lei Federal n. 11274, promulgada em 6 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental brasileiro passou a ter a duração de nove anos, com a inclusão das crianças na escola aos seis anos de idade.

atualmente seja o claro desinteresse pela carreira do magistério, que vem diminuindo significativamente no Brasil, resultado evidente de uma confluência de fatores como os baixos salários, que fazem com que o professor se desdobre e assuma, quase sempre, uma carga horária muito superior à que qualquer ser humano possa avaliar como adequada; a violência no interior e nos arredores das escolas, que tem levado profissionais a desistirem de ensinar; as precárias condições de trabalho de muitas escolas.

Essa realidade, em si perversa, gera, naturalmente, para aqueles que permanecem no magistério, por opção consciente ou mesmo por falta de opção, o desestímulo, a falta de tempo e de recursos para participar de propostas de formação continuada. Não seria absurdo dizer que para muitos professores faltam condições para preparar adequadamente suas aulas, uma vez que são muitas as escolas desprovidas de bibliotecas, de acesso a livros, a equipamentos eletrônicos, provocando reprodução pura e simples de livros didáticos nem sempre adequados à clientela. Facilmente, instaura-se, assim, um círculo vicioso: as condições não são adequadas, o professor ensina o que pode e o aluno desmotivado sai da escola com baixo grau de letramento.

Embora essa seja uma realidade bastante conhecida, há que se admitir a existência de escolas e professores comprometidos com o ensino e com o aprendizado dos alunos. Entretanto, não constituem grande número, a ponto de tornarem-se exemplo para outros profissionais.

Numa perspectiva mais voltada para um ideal, pelo menos entre nós, Tardif (2002, p. 24) admite que a profissão docente passa por, pelo menos, quatro fases: “começa antes da universidade, cristaliza na formação universitária ou equivalente, se valida e aperfeiçoa-se na entrada da profissão e prossegue durante uma parte substancial da vida profissional”.

Na nossa realidade, devido aos constantes problemas que permeiam a vida profissional do professor, inclusive os que podem ser atribuídos à formação como docente, vê-se a educação continuada também como uma possibilidade de superação de deficiências.

Mesmo não tomando a educação continuada como remédio para todos os males da escola brasileira, vemos nela a possibilidade de um verdadeiro continuum no processo de desenvolvimento do saber, algo que permite o constante processo de construção de novos conhecimentos para a vida toda, pois nunca se está pronto.

Mas há quem admita que a educação continuada deva ser vista sob ótica mais ampla e, entre estudiosos com quem fazemos coro, mencionamos Alarcão (1998, p. 100), ao afirmar que se pretende que: “[...] a formação continuada possa ser uma via de acesso e/ou de resgate da dignidade e da identidade pessoal, profissional e social do professor, bem como da qualidade do ensino em consonância com as exigências atuais”.

Atualmente, fala-se muito que o professor de Língua Portuguesa é, acima de tudo, um professor de linguagem. Mas como entender isso, praticar esse ensino na sala de aula, sem, simplesmente, se deixar levar apenas por um “modismo”? Sabe-se que a prática da língua se dá por meio de textos verbais, ponto de partida e de chegada quando se fala em ensino de língua, sem que se torne um pretexto para as aulas de gramática. Mas se o objeto da aula é a linguagem, o professor há que ser preparado para tal.

Isso implica que o ensino atual exige um novo professor que enxergue o ensino da língua para além da metalinguagem, que admita diferentes variantes de linguagem, que seja capaz de trabalhar o oral e o escrito em diferentes gêneros textuais. Todavia, não raro encontramos o professor que ensina gramática, leitura e escrita, como partes estanques do ensino de língua, como de fato podem ser consideradas, dentro de uma perspectiva metodológica distante de um ensino de linguagem.

Vale ressaltar, pois, que a educação linguística continuada em Língua Portuguesa, como aqui assumida, impõe um trabalho voltado para a formação de indivíduos reflexivos em relação aos teóricos conhecimentos necessários e à prática, para que possam atuar como mediadores junto a seus alunos, falantes nativos da língua e quiçá junto a outros professores de sua escola ou região.

Embora isso possa ser tomado como ideal utópico, dizemos que sem utopia a educação não caminha. Uma dose de utopia nos ajuda a acreditar, a continuar buscando antes que sejamos tomados pelo desânimo. Assim, esse novo e almejado profissional da Língua Portuguesa embrenha-se num complexo processo pedagógico que

[...] impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, concepções (O que é a linguagem? O que é uma língua?); objetivos (Para que ensinamos? Com que finalidade?), procedimentos (Como ensinamos?) e resultados (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos. (ANTUNES, 2003, p. 34).

Enfim, a formação continuada de professores deve responder às exigências do novo perfil de profissional docente. Nesse sentido, espera-se do professor de Língua Portuguesa que saiba trabalhar com a variedade linguística, conscientizando os alunos a respeito da adequação a cada situação comunicativa, a fim de levá-lo a se tornar um poliglota dentro da própria língua, expressão difundida à larga por Bechara (1993).

Para tanto, é preciso dissolver a fragmentação do trabalho escolar, uma vez que não se leva em conta que todo falante tem uma competência comunicativa que pode ser desenvolvida, ampliada, aprimorada no dia a dia da escola. Como mostra, por exemplo, Travaglia (1997) a competência comunicativa implica a existência de duas outras competências: a linguística e a textual. A linguística até a escola se propõe a desenvolver, mas deixa a desejar no ensino da competência textual.

Ao invés de se trabalhar, por exemplo, a leitura e a escrita como processamentos cognitivos complexos que colocam em movimento a competência textual e comunicativa, além naturalmente da linguística nos seus aspectos formais, prioriza-se a decodificação e a identificação de informações expressas apenas na superfície do texto.

O que se percebe é que ensinar a leitura e a escrita a partir de parâmetros bem estabelecidos no campo da linguagem não tem sido frequente nas escolas e, bem por

isso, o estudante não sai do ensino básico um usuário competente, apto a assumir sua condição de cidadão produtor de linguagem, crítico diante do que lê e produz.

Fala-se muito na linguagem humana como lugar de interação social e na sala de aula como lugar de interação comunicativa. Mas, para que o aluno possa atingir esse ideal, terá de contar com um professor mediador, que seja competente em teorias linguísticas e preparado para articulá-las com a prática da sala de aula e, assim, tirar partido delas nas suas tarefas de mediação.

A propósito, Passarelli (2002) afirma que o grande desafio deste milênio seria o professor estar preparado para dar uma aula de linguagem e dispor-se realmente a investir nas mudanças que o novo mundo exige. Sem dúvida, o sucesso da educação linguística em Língua Portuguesa, na escola convencional, depende de um professor devidamente preparado. Porém, como é sabido, a competência de uma parcela dos professores vem se mostrando comprometida em termos de qualidade e isso sequer se restringe à realidade brasileira.

Nóvoa (1992, p. 22) ao falar de sua visão sobre a crise da profissão docente em Portugal, adverte que ela se arrasta há vários anos e que não se vislumbram perspectivas de superação em curto prazo. Além disso, aponta quais as consequências da situação de mal-estar que atinge os professores:

[...] desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a discursos-alibi de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional, etc. Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas actuais culturas de informação.

As considerações que o autor faz aplicam-se também ao Brasil e nos levam a pensar sobre o papel dos cursos de formação continuada de professores que se repetem há mais

de uma década, sem, aparentemente, serem capazes de demonstrar transformação efetiva na prática pedagógica.

Quiçá fosse chegada a hora de identificar melhor quais os requisitos de que o professor necessita para modificar a sua prática. Parte da resposta já podemos adiantar: domínio teórico, competência para articular teoria e prática, confiança em si mesmo, para testar novos conhecimentos por meio de erros e acertos. De fato, ainda ficam muitas perguntas e poucas respostas que permitam dar como definitivamente resolvida essa questão.

### **3. Percurso da pesquisa**

Antes de mais, foi realizada pesquisa bibliográfica referente à educação continuada de professores e aspectos da Linguística Textual. No âmbito da formação continuada, o apoio teórico está baseado, principalmente, em estudiosos como Donald Shön (1992), António Nóvoa (1991, 1992) e Isabel Alarcão (1991, 1998), priorizando a reflexão na ação. Essa escolha se deu em razão de termos encontrado nesses autores sintonia com nossas ideias, em especial quando explicam que para ocorrerem mudanças no ensino de língua materna, o professor necessita não só de conteúdos linguísticos apropriados, mas também de condições para refletir de forma contínua sobre a sua prática.

No âmbito da Linguística Textual, optamos por estudos de Adam (2008), Beaugrande (1997), Koch (2006, 2002), Fávero e Koch (2002), Koch e Travaglia (1993) em virtude de enfoques voltados para o conceito de texto, a textualidade e seus princípios. Também nos valem de Serafini (2001) e Pereira (2000, 2001<sup>a</sup>, 2001<sup>b</sup> e 2002), uma vez que seus trabalhos nos oferecem respaldo a respeito do ensino da produção textual sob a ótica do processo.

Temos clareza de que nossa pesquisa tem forte ligação com a área da Educação, na qual buscamos apoio para aspectos relativos à formação do professor no nível da educação continuada. Mas isso não diminui nossa inquietação em relação ao ensino de Língua Portuguesa, língua materna, a rigor, objeto central que tem, também no centro, o professor, com sua formação inicial conforme vem sendo feita no Brasil e, mais

especificamente, com sua educação continuada que, muitas vezes, acontece para preencher lacunas deixadas pela formação inicial do professor, em lugar de atualizá-lo para adequar o ensino às emergências da sociedade atual.

A concepção de texto adotada nesta pesquisa está, pois, fundada na Linguística Textual, seguindo a orientação de Koch (2002, p. 9) quando afirma que o texto é “lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais” ou

[...] evento, portanto, em que convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais (Beaugrande, 1997), ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos de discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como função de escolhas operadas pelos co-enunciadores entre as inumeráveis possibilidades de organização textual que cada língua lhes oferece...

Já com relação à escrita, partimos de Pereira (2001<sup>a</sup>, p. 37), quando assevera que ao professor cabe “reflectir sobre a sua própria escrita, revendo-a, comparando-a com outras, em vez de olhar para as palavras descontextualizadas”. Além disso, acreditamos que a produção textual deva ser ensinada desde as séries iniciais, num processo de atualização de saberes, o que não significa que o aluno não apresente condições de escrever desde a entrada na vida escolar, mas, antes, que ele necessita da ajuda do professor, para que consiga agir reflexivamente.

Nesse sentido, a autora afirma que o professor que ensina a escrever tem de observar alguns aspectos fundamentais:

- proceder a uma interação eficaz entre os domínios da oralidade-escrita e da leitura-escrita, a fim de que os alunos projetem conhecimentos e habilidades linguísticas de um domínio para outro;
- instituir momentos verdadeiros de resolução de problemas de escrita, quer sejam problemas relativos a aspectos conceituais de desenvolvimento da escrita e de aspectos de realização da escrita, quer sejam problemas relativos à planificação do texto, a sua textualização e reescrita. Seja qual for a situação, o aluno há que ter em mente as múltiplas finalidades do ato de escrever. (PEREIRA, 2001<sup>a</sup>, p. 39).

Ao constatar que reflexões teóricas significativas a respeito da formação continuada de professores eram realizadas por pesquisadores portugueses, avaliamos a possibilidade de entrar em contato com uma universidade daquele país para um estágio de doutoramento. Essa possibilidade confirmou-se no segundo semestre de 2007. Para tanto, partimos para uma adequação do nosso projeto de pesquisa a essa nova realidade que se instaurava a nossa frente.

Essa oportunidade apresentou-se como importante, por duas razões: primeiro, pelas nossas próprias histórias que nos aproximam até mesmo pela língua; segundo, porque nossa curiosidade em face das pesquisas e experiências expressivas em termos de educação continuada de professor naquele país, de todo modo acabaram por refletir em nossas produções teóricas e práticas.

Com isso, para responder às questões da pesquisa, nos colocamos a incumbência de perseguir os seguintes objetivos:

- conhecer e fazer uma leitura reflexiva sobre propostas desenvolvidas em Portugal, das quais tivemos a oportunidade de conhecer durante o estágio de doutoramento, na Universidade de Aveiro;
- retomar para uma leitura retrospectiva, trabalhos relativos a projetos desenvolvidos na PUC-SP, a partir de propostas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a saber: Programa de Educação Continuada (PEC), Construindo Sempre – Circuito Gestão e Teia do Saber;
- apontar subsídios para uma proposta de ação continuada em que sejam articuladas características de um e de outros projetos, desde que adequada à nossa realidade, a partir do conhecimento desses modelos de formação continuada em ambos os países.

Para atingir o primeiro objetivo, valemo-nos de contatos e de bibliotecas que tivemos a oportunidade de conhecer durante o estágio de doutoramento, na Universidade de Aveiro; para o segundo objetivo, contamos com informações e com nossa participação direta



como formadora em projetos de educação continuada em Língua Portuguesa desenvolvidos na PUC-SP desde 1997, como foi o Programa de Educação Continuada (PEC), seguido pelo Construindo Sempre – Circuito Gestão e pela Teia do Saber. Já para o terceiro objetivo, contamos com as reflexões e a literatura disponível das áreas da Linguística e da Educação, além da experiência da participação nesses projetos, que nos abriu a possibilidade de conhecer parte dessa realidade dos cursos destinados a professores da rede pública do Estado de São Paulo, mais o conhecimento obtido a partir do estágio de doutoramento em Portugal.

Assim, a leitura retrospectiva de projetos de educação continuada implementados na rede estadual de São Paulo, juntamente com informações obtidas em Portugal, a respeito de projetos lá desenvolvidos, nos conduziram à formulação da hipótese que segue:

O conhecimento de projetos implementados nos dois países e a reflexão sobre seus parâmetros permitem elaborar subsídios para propostas de uma formação continuada de professores de Língua Portuguesa centrada na escola.

Nóvoa defende que “para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas.” (1991, p. 27).

#### **4. O estágio PDEE<sup>2</sup>**

Nosso estágio de doutoramento ocorreu no ano de 2007, quando decidimos que seria proveitoso para a pesquisa um período em Portugal, porque, como já dissemos, além de uma proximidade com a língua, sabíamos que lá seriam encontrados autores com maior produção científica na área de educação continuada, o que nos aguçava a curiosidade em ver como programas dessa modalidade eram desenvolvidos.

Após muita investigação sobre universidades e pesquisadores, nos definimos pelo Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (DTE), na Universidade de Aveiro, em Aveiro, porque foi lá que encontramos professora que, além de pesquisadora na área de

---

<sup>2</sup> Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE).

educação continuada, também se distinguiu como profissional da Língua Portuguesa. Passamos, então a ter, como co-orientadora de nosso projeto, a Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira.

Assim, fomos acolhida no DTE que é um departamento especialmente voltado para a formação de professores do Ensino Básico e Secundário, e a formação de formadores de professores. Nele se concentram disciplinas de todas as Licenciaturas em Ensino da Universidade de Aveiro, e ainda de cursos de Mestrado e Doutorado em Ensino e em Supervisão na Formação de Professores e Formadores.

Segundo pudemos nos informar, a idéia de constituir um Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, pioneira nas universidades portuguesas, assentava-se na convicção de que existiria uma área epistemologicamente fundamentada - a Didática - comum a todos os seus membros, situada para além da formação científica da especialidade. E os membros do departamento têm assumido protagonismo crescente no panorama nacional em sua área de investigação, havendo ligações estreitas com outros grupos de investigadores nacionais e estrangeiros.

O estágio, que teve a duração de seis meses, nos possibilitou tomar conhecimento de aspectos da realidade da educação em Portugal, mais especificamente, da formação contínua de professores. Pudemos conhecer como são realizadas as ações de educação continuada e a forma como estão estruturados os centros responsáveis por essa formação. A formação contínua, na verdade, sempre existiu, mas não com essa configuração que se apresenta hoje. Aliás, foi com o I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas, ocorrido na Universidade de Aveiro, em 1991, que a formação contínua ganhou fôlego naquele país.

Como fruto desse evento, temos os Anais, cuja reunião dos textos apresentados por pesquisadores, constitui uma sistematização das grandes discussões acerca da formação contínua de professores que vinham ocorrendo nos anos 80 do século passado. Ao que tudo indica, foi, a partir de então, que se abriu caminho para esses estudos. Até aquele período, o país pouco tinha produzido a respeito.

A convivência com vários pesquisadores do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa foi muito produtiva não apenas no que se refere ao processo de socialização e, conseqüentemente, de adaptação, como também com relação à troca de ideias, experiências e conhecimento, facilitada pela língua. Algumas das referências colhidas durante o estágio vieram de conversas informais e inspiradoras durante o almoço ou em encontros pelos corredores.

Na Universidade, tivemos a oportunidade de fazer um complemento à pesquisa, realizando investigação sobre a Formação Contínua em Centros de Formação de Associação de Escolas do Distrito de Aveiro, especificamente no Centro de Formação das Escolas do Concelho de Ílhavo (CFECI). Lá, foi possível verificar os cursos de formação contínua que ocorreram nos últimos três anos. O coordenador do Centro disponibilizou acesso ao projeto do único curso realizado na área de Língua Portuguesa no centro nesse período. Almejávamos um encontro com o formador desse curso, ou com algum formando, mas não conseguimos, o que nos obrigou a ficar apenas com acesso aos documentos.

A partir de encontros informais, proporcionados pela co-orientadora, foi possível realizar entrevista com a Professora Emília Amor, coordenadora do **Projecto Littera – escrita, reescrita, avaliação**, de responsabilidade da Fundação Calouste Gulbenkian. Esse projeto ocorreu durante quatro anos e pode-se dizer que foi, até 2007, o maior evento já desenvolvido na área de formação contínua de professores de língua materna. Esse contato nos possibilita, hoje, refletir de forma diferente sobre projetos desenvolvidos no Brasil, especificamente, em São Paulo. Nosso olhar ganhou novos dados provenientes de uma experiência diferenciada à nossa, o que nos abre horizontes para rever problemas existentes na formação continuada no nosso país.

Aterrissar em terra estrangeira e ali permanecer de forma que não fosse a passeio foi, antes de mais, experiência instigante, principalmente porque nunca havíamos saído do próprio país. A semelhança da língua ilude, ainda que a nossa cultura traga em seu bojo a semente portuguesa, pois há que se considerar, também, diferenças de costumes e o território desconhecido.

Nesse sentido, confirmando que nenhuma mudança é muito simples, a adaptação à diferença teve dificuldades que não havíamos imaginado. Sair do Brasil e chegar a Portugal. Do Novo para o Velho Mundo. Da São Paulo, tão cosmopolita, onde o mundo acontece, para desembarcar em Aveiro, uma pequena amostra do pequeno Portugal, foi uma ação que exigiu um certo tempo de assimilação e de percepção da importância que as mudanças poderiam trazer para nossa pesquisa, para nosso modo de ver a educação continuada, para a nossa visão da realidade social.

A adaptação à diferença portuguesa não foi muito fácil, mas também não podemos dizer que tenha sido tão difícil, foi apenas diferente de tudo o que já vivêramos, com todas as riquezas que as diferenças trazem.

A gentileza, o respeito, a cordialidade das pessoas – professores e funcionários – que nos receberam na Universidade de Aveiro contribuíram para nossa adaptação, e a infraestrutura da instituição facilitou muito o trabalho. A convivência atenciosa e cordial com a co-orientadora Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira foi fundamental para sentirmos menos a distância de tudo que ficara no Brasil.

E por que trazemos isso para esse trecho de nossa tese? Porque entendemos que a formação do professor passa pelo lado humano, pelo afetivo. O acolhimento recebido foi importante para nós, tanto que guardamos na memória um aprendizado novo, vivido, transformador, decorrente da coragem de fazer uma grande travessia solitária para encontrar uma realidade solidária. E nossa leitura da educação continuada, hoje, não é isenta dessa “passagem”.

Particularmente, o Distrito de Aveiro conta com quinze centros de formação. Por indicação da co-orientadora, contatamos o coordenador do Centro de Formação das Escolas do Concelho de Ílhavo (CFECI). Lá fizemos um levantamento das ações de formação contínua e foi possível descobrir que, em três anos (pesquisamos 2005, 2006 e 2007), apenas dois cursos específicos da área de Língua Portuguesa foram realizados. Devemos esclarecer que nos baseamos apenas nos cursos oferecidos aos professores que lecionam a partir do 5º ano.

Os cursos versavam invariavelmente sobre: Competências básicas em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC); O trabalho prático no ensino das Ciências – contributos para a inovação das práticas; Curso de primeiros socorros; Trabalhar com os novos programas de história; Geometria dinâmica com o Cinderella; A utilização das TIC nos processos de ensino/aprendizagem; Trabalho de campo em Geologia – Programa de Biologia e Geologia para o 11<sup>o</sup> ano; Dossiê pedagógico – produção de materiais para a web; **Terminologia Linguística<sup>3</sup> – morfologia, classes de palavras e sintaxe**; Centro de recursos educativos nas escolas; Papel e função da biblioteca escolar; Biblioteca escolar no processo de ensino/aprendizagem; A biblioteca escolar e os ambientes digitais; **Biblioteca, leitura e literacia nos diversos níveis de ensino**; Coordenação, animação e dinamização de projetos TIC nas escolas. Segundo foi possível saber, as ações aconteceram na forma de oficinas, círculo de estudos ou curso de formação com duração entre 25h e 30h cada um.

Notamos que o enfoque de parte desses cursos tem sido para a área de TIC e uso da biblioteca. Isso denota o reconhecimento de que, na sociedade do conhecimento, marcada pela globalização, pela grande produção e circulação de informações, promovidas em grande medida pela telemática, seria ingênuo considerar somente as bibliotecas como canais de acesso à leitura. Assim, a utilização de novas tecnologias de informação passa a ser aliada importante no processo educacional para a democratização da informação, tendo em vista um novo recurso para a disseminação de conhecimentos.

Isso se deu porque, por essa época, o governo de Portugal havia enviado muitas unidades de computadores e livros às escolas. Portanto, era necessário ensinar aos professores a utilização desses materiais. O que se pode supor é que o oferecimento de cursos não necessariamente vai ao encontro daquilo que os professores estão precisando. Podem atender, sobretudo, às exigências de planos ou ações de governo.

Dentre os vários cursos ministrados pelo Centro, dois eram voltados especificamente para o ensino de Língua Portuguesa: Biblioteca, leitura e literacia nos diversos níveis de ensino

---

<sup>3</sup> A partir de 2004, foi decidida a adoção de uma nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS).

e Terminologia Linguística – morfologia, classes de palavras e sintaxe. Outros, por seu caráter mais geral, poderiam ter alguma ligação como: A utilização das TIC nos processos de ensino/aprendizagem; Dossiê pedagógico – produção de materiais para a web; Papel e função da biblioteca escolar; Centro de recursos educativos nas escolas; Biblioteca escolar nos processo de ensino/aprendizagem; A biblioteca escolar e os ambientes digitais.

Imaginávamos que o curso de Terminologia Linguística deveria ter sido oferecido por diversas vezes, pois com essa nova proposta deveria haver uma mudança de conteúdos e práticas nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo porque um curso abre vagas para uma média de quarenta professores e isso significa que um bom contingente de docentes do distrito de Aveiro ficou sem atualização a respeito do assunto. Parte dessas ações de formação será retomada no capítulo sobre a formação contínua em Portugal.

## **5. Por fim...**

A sociedade vive em mudança constante. Por isso, o professor de língua materna hoje não pode ser o mesmo de ontem. Importa saber que estamos preparando alunos para uma realidade diferente daquela que nós vivemos, diferente da vivida no momento.

Trata-se de tarefa nada fácil que, alguns autores, como Ferraz (2007), buscam definir em termos de algumas competências, tais como: possuir saber científico, pois fundamenta a prática; valorizar os diferentes saberes dos alunos; promover aprendizagens significativas, utilizando diferentes linguagens; praticar estratégias pedagógicas diferenciadas.

Completa sua proposta enunciando, especialmente, para os professores de Língua Portuguesa alguns requisitos: utilizar corretamente a língua portuguesa, o que significa conhecer a norma padrão e suas variantes; usar estratégias que desenvolvam a competência comunicativa. Para tanto, o professor deverá ser capaz de responder a algumas questões básicas: o que fazer para que os alunos leiam, falem, escrevam, conheçam o sistema linguístico? O que sei sobre o que deve ser feito? Para que empenhar-me e empenhar os alunos nestas atividades?

Como vemos em relação ao atual contexto de formação do professor, podemos dizer que a tarefa ainda tem muito a trilhar para chegarmos ao perfil do professor de língua materna que se espera encontrar nos próximos anos: um profissional que saiba utilizar a língua em suas várias possibilidades, refletir sobre elas, formar leitores e produtores de textos diversos, ser pesquisador, desempenhar papel de multiplicador, num processo de construção do conhecimento.

Entretanto, a distância que existe entre o que se coloca por meio das ações de formação e o que efetivamente é realizado em sala de aula é, muitas vezes, atribuída à resistência do professor às novas concepções, tanto no que diz respeito ao objeto de ensino quanto à forma de como tratá-lo. Não temos como negar essa resistência, assistida por nós em muitas ações de formação de professores, pois, consideramos que, a princípio, tal resistência seja bastante natural, uma vez que muito daquilo que pretendemos para o docente em cursos de formação continuada vai de encontro àquilo que ele estudou em sua formação inicial, à sua história como aluno, a muitas de suas crenças.

Faltam, na verdade, programas de longa duração, que propiciem trabalhos mais contínuos, preocupados de fato com a continuidade da formação docente e, principalmente, dentro da própria escola. Silva (2002) afirma que o cerne da formação centrada na escola está em conseguirmos o diálogo entre o ideal e o real, constituindo a práxis, construindo e reconstruindo a identidade profissional.

Com efeito, faltam cursos de formação continuada que sejam capazes de propiciar ao professor de Língua Portuguesa condições e motivação para aplicar os conhecimentos desenvolvidos/aprimorados durante a ação de formação, na sua prática em sala de aula; faltam cursos que despertem a reflexão sob novos olhares teórico-metodológicos para os conteúdos do ensino de língua materna; faltam cursos que realmente cheguem ao professor com condições de transformar as aulas de metalinguagem em aulas de linguagem, que possibilitem ao aluno um trabalho pragmático com a língua, visando à interação e ao seu desempenho comunicativo.

Mas não podemos desconsiderar as dificuldades que cursos ideais terão de enfrentar, pois o problema adentra a própria sociedade, com seus padrões familiares e culturais, que revelam pouca prática de reflexão na ação.

Para usar uma palavra recorrente quando nos lembramos do Projeto Littera, falta “intervenção” dos pesquisadores, já que as investigações fazem análises e diagnósticos, mas pouco avançam na direção de uma prática efetiva.

## **6. Constituição da tese - Os Capítulos**

No Capítulo I – **A formação continuada de professores sob a ótica de especialistas** – apresentamos em linhas gerais conceitos e princípios da educação continuada. Importante destacar os objetivos fundamentais desse tipo de formação, apontados por estudiosos que demarcam: a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem; o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional. Não nos esquecemos também de verificar como várias nomenclaturas enfatizadas em programas de formação realizados nos últimos anos expressam modos discursivos específicos de conceber e representar o trabalho docente, trazendo preceitos e modelos que têm se materializado nas práticas formativas, correspondendo seus significados, geralmente, ao contexto de determinadas épocas.

O Capítulo II - **A formação continuada no Brasil, em São Paulo** – apresenta as leis e portarias nacionais e estaduais que regem a formação continuada de professores. Fizemos uma tentativa de vincular os estudos da formação contínua à formação do professor de língua materna, apesar de que a formação de professores de Língua Portuguesa não dispensa uma referência à formação para a docência em qualquer disciplina, uma vez que ela se enquadra numa política geral. Neste capítulo ainda fazemos referência a três grandes projetos, representativos da parceria entre escola e universidade, o Programa de Educação Continuada (PEC), o Construindo Sempre – Circuito Gestão e a Teia do Saber.



No Capítulo III – **A formação contínua em Portugal** – apresentamos as leis que regem o sistema em Portugal, dando ênfase à Lei de Bases do Sistema Educativo e aos Centros de Formação de Associação de Escolas. À época, os Centros foram vistos como uma nova proposta que tinha tudo para dar bons resultados, mas essa formação também não conseguiu contribuir para o sucesso educativo do aluno.

O Capítulo IV – **Em busca de subsídios para uma proposta de educação continuada: aspectos gerais e a produção do texto sob a ótica do processo** – a partir de reflexões acerca do material teórico pesquisado articuladas à experiência em projetos de educação continuada dos quais participamos e mais dois projetos com os quais estivemos em contato em Portugal, apresentamos subsídios para uma proposta de formação em serviço, considerando que todas essas ações mostram interesse em mudança na prática do professor. Elegemos como conteúdo da Língua Portuguesa a produção textual sob a ótica do processo, por estar em concordância com qualquer dos projetos pesquisados e estudar a formação em serviço tomando-a como fenômeno que possui uma dinâmica própria numa relação didática estabelecida entre formador e formando.

Na **Conclusão** – lembramos que só a reflexão incorporada à atividade pedagógica poderá levar o professor a tomar consciência quanto à sua própria prática e seu preparo para ela. E só o professor que compreende seu papel encontra-se em condições de buscar novos conhecimentos teóricos e estratégias de ensino para assumir uma nova concepção educacional, segundo a qual, no decorrer do processo não apenas ensina, mas também aprende. Se a escola não reservar espaço e tempo para que o professor possa repensar a sua prática, por meio de grupos de estudo, participação em ações de educação continuada, ou qualquer outra atividade que o leve a um estado de atenção permanente, será muito difícil haver mudanças e reverter-se o quadro atual.

Portanto, está posta esta pesquisa que não se pretende pronta, uma vez que estamos sempre num verdadeiro continuum, mas que nos possibilitou muitas experiências novas, a partir da reflexão na ação.

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral.<sup>4</sup>

### **1. A formação continuada de professores sob a ótica de especialistas**

A dinâmica dos acontecimentos, os novos desafios colocados pela sociedade, o conhecimento em constante transformação, apresentando novas exigências, demonstram que qualquer parada no tempo significa um recuo. Um sentimento de inconclusão toma conta de nós e conduz profissionais a espaços de educação pela necessidade de ampliar e renovar os conhecimentos em busca de um aperfeiçoamento profissional decorrente das exigências e desafios impostos no nível educacional. O professor, como qualquer outro profissional, é, pois, obrigado a colocar-se no mesmo ritmo da sociedade dita do conhecimento, uma vez que já não pode ficar restrito à formação inicial, sob o risco de tornar-se um profissional ultrapassado em curto espaço de tempo, até porque essa formação não tem dado respostas às necessidades e ansiedades dos estudantes.

Nesse sentido, a continuidade da formação vem se constituindo num processo de construção permanente e se mostrando não só ser alternativa para colocar o profissional em sintonia com os avanços de sua área, como também para alavancar a profissão. Por isso, é fundamental que o professor de Língua Portuguesa se conscientize, desde a formação inicial, de que, ao se formar, não estará definitivamente pronto para ensinar, mas estará em boas condições para continuar buscando novos conhecimentos, novas

---

<sup>4</sup> GINSBURG, Mark (1990, p. 335) citado por NÓVOA, António (1991, p. 21).

propostas metodológicas; enfim, estará acompanhando o movimento da sociedade para atender de forma adequada a seus alunos.

A educação contínua é importante hoje em todas as áreas, mas na profissão docente ela já é inevitável, até mesmo para garantir a profissionalidade. Sem medo de exagero podemos dizer que o professor deveria ser o profissional de quem mais caberia exigir uma formação efetiva e continuada. Aliás, quem forma o médico? O engenheiro? O advogado? A nosso ver, também, só o professor de Português bem formado estará apto a colaborar de forma eficiente para a formação adequada de crianças e jovens e para a implementação de uma política de língua que coloque a língua portuguesa do Brasil num patamar de respeito, seja no nível interno ao país, seja no nível externo à própria nação.

Nesse sentido, entendemos a formação continuada como um conjunto de ações das quais participam indivíduos já inseridos no mercado de trabalho que visam ao alargamento de conhecimentos e competências para o exercício da profissão. É um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, em continuidade com a formação inicial e em estreita relação com a prática pedagógica. Deixa, portanto, nessa concepção, a formação continuada de ser simplesmente uma complementação inicial, passando a “contribuir para melhorar a escola, reinventando-a, redefinindo, em simultâneo, os contornos de uma nova profissionalidade docente”. (CANÁRIO, 1994, p. 55).

No caso dos profissionais de Língua Portuguesa, tem sido comum a formação continuada ser vista como complementar, ou ainda, como um remendo, a fim de colmatar lacunas da formação inicial, porque se trabalha com a ideia de que falta alguma coisa para melhorar o desempenho profissional.

Encontrar profissionais que não conseguem escrever corretamente, que demonstram dificuldades de leitura, que não dominam as bases da gramática da língua não tem sido raro em cursos de educação continuada, o que mostra, a cada ano, a necessidade de um trabalho permanente que ainda não se define apenas em termos de atualização.

Formosinho (1991, p. 237) defende que a formação contínua é sequencial à formação inicial, e claramente distinta, argumentando que: “o conceito de formação contínua distingue-se essencialmente do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários”. O autor segue:

é oferecida a pessoas em condição de adultos, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino. (idem, ibidem).

Como já dissemos, em termos ideais, a formação continuada deve ser encarada como um verdadeiro continuum, já que o profissional nunca estará pronto, mas em constante processo de construção e reconstrução de conhecimentos. Esta é uma forma de o professor ir adequando sua formação às exigências da atividade profissional.

Essa necessidade, no entanto, não é algo muito novo. Desde a década de 1980, estudiosos da educação já falavam a respeito. Muitos autores passaram a se dedicar aos estudos da formação continuada, quando aumentaram as preocupações com repetência, indisciplina, violência, evasão e fracasso escolar. Mas foi a partir de 1990, que a formação contínua ganhou força e passou a ser considerada uma estratégia para o processo de construção do novo perfil do profissional docente. (NÓVOA, 1991).

Nos Referenciais para a Formação de Professores, encontramos que não se trata

[...] apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de uma maneira diferente. Tais mudanças exigem, dentre outras questões, que os professores reconstruam suas práticas e, para isso, é preciso “construir pontes” entre a realidade do seu trabalho e o que se tem como meta. (1999, p. 16).

Dentre os objetivos fundamentais desse tipo de formação, apontados por estudiosos, destacam-se: a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem; o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional.

Se pensarmos no ensino continuado de Língua Portuguesa, vemos poucos resultados do esforço que vem sendo feito no país em termos de educação continuada. Ainda não se percebe uma melhora no ensino e na aprendizagem em larga escala e menos ainda pode-se falar sobre a existência de pessoas devidamente incentivadas a assumir sua autoformação, a trabalhar uma pedagogia da investigação para solução de problemas. O que vemos, com maior frequência, é ainda um profissional muito preso a padrões tradicionais que parece ter medo, por insegurança, ou por desânimo, de repensar conteúdos e, sobretudo, de modificar sua prática.

No que se refere à inovação na escola, insistem os estudiosos que a educação continuada não pode ser tomada como um fim em si mesma. Antes, ela é meio para se chegar a inovar a escola, para que o profissional sinta necessidade de refletir na qualidade da educação e do ensino e encontre novas alternativas para seu trabalho. Entretanto, o cerne dessa questão parece ser mais complexo para que ela possa ser solucionada apenas com um desempenho que altere as práticas educativas dos professores de Língua Portuguesa.

Não há dúvidas de que a educação contínua esteja relacionada diretamente a políticas educacionais que tenham como objetivo precípua melhorar a qualidade de ensino, por meio de fatores como, por exemplo, melhores condições de trabalho, melhores condições de acesso a bens culturais, além de formação inicial mais adequada.

Mas, por um lado o que vemos são professores de língua materna pouco preparados para pensar e discutir políticas educacionais e, por outro, programas, projetos e outras atividades que colocam em prática ações que acabam sendo implantações verticais com pouca consideração dos reais interesses e necessidades dos professores, embora aceite-se que suas intenções sejam sempre de contribuir com o desenvolvimento do profissional e valorização do magistério. Na verdade, o que encontramos são projetos com poucos resultados satisfatórios.

Em meio à problemática, observa-se que a formação continuada vem sendo marcada por diferentes nomenclaturas. Já se falou em reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação,

educação/formação permanente, treinamento, educação/formação continuada, atualização, qualificação, profissionalização, entre outras. E cada uma dessas nomenclaturas traz em seu bojo princípios e modelos que se materializam em práticas formativas, ou não.

Marin (1995) demonstrou como várias nomenclaturas enfatizadas em programas de formação realizados nos últimos anos expressam modos discursivos específicos de conceber e representar o trabalho docente, expressando preceitos e modelos que têm se materializado nas práticas formativas cujos significados correspondem ao contexto de determinadas épocas.

A autora alerta para a necessidade de se rever tais termos por entender que revelam concepções que orientam as ações de formação. A nosso ver, a questão pode ir mais longe ao imaginarmos que talvez a escolha por determinado termo seja mais um modismo e, portanto, não revelar nenhum princípio de ação formativa.

Dessa forma, considerando que toda escolha terminológica revela alguma intencionalidade, seja ela qual for, julgamos relevante explicitar as diferenças de pontos de vista existentes entre os termos.

O termo reciclagem surgiu na década de 1980 e aplicou-se a profissionais de várias áreas. Atualmente é mais utilizado para indicar a reutilização, o reaproveitamento de materiais usados, os quais passam por processos de modificação. Na área educacional, chega a ter sentido pejorativo, por isso existe a tendência de cair em total desuso. Inicialmente, chegou a nomear cursos oferecidos no Estado de São Paulo aos professores em serviço, mas logo passou a referir-se a cursos rápidos, descontextualizados e superficiais.

Aperfeiçoamento é entendido como um conjunto de ações capaz de completar ou acabar o que está incompleto; tornar perfeito. Parece indiscutível que seres humanos poderão melhorar, mas a perfeição nunca será atingida. Assim, é um termo incongruente com a

concepção vigente de formação continuada, porque descarta a possibilidade de falhas em processos formativos.

Capacitação é o termo mais amplamente utilizado que tem sua origem nos anos 60 do século passado com o significado de conjunto de ações como cursos, encontros, seminários, sempre objetivando a qualificação do professor. Marin (1995) esclarece que há mais de uma forma de concebê-lo. Parte do uso encontrado no Dicionário Aurélio “Tornar capaz, habilitar, por um lado, e, por outro lado, persuadir são dois conjuntos de enunciados” (p. 17).

A autora ainda acrescenta:

O primeiro conjunto parece-me com a idéia de educação continuada, pois aceitamos a noção de que para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão. Há embutida nesse termo, a meu ver, a ruptura com as concepções genéticas ou inatistas da atividade educativa, segundo as quais a dedicação ao magistério se deve ao dom inato, ou, então, à semelhança do sacerdócio. É muito possível, assim, aceitar a capacitação como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade.

O mesmo raciocínio, no entanto, não deve ser utilizado para o segundo conjunto de significados. A atuação para a profissionalização crescente deve, no meu entender, caminhar exatamente no sentido oposto ao do convencimento ou da persuasão. Os profissionais da educação não podem e não devem ser persuadidos e convencidos de idéias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo, aceitá-las, mas mediante o uso da razão. (p. 17).

Já o termo treinamento, também considerado inadequado, se relaciona à destreza em realizar tarefas de forma condicionada. Marin (1995) esclarece:

Penso que, em se tratando de profissionais da educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearam apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto maiores quanto mais as ações forem distantes das

manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas, estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos. (p. 15).

Atualização significa tornar-se atual. O conhecimento, como parece claro, é algo que sempre necessita de atualização, logo, é imprescindível a qualquer profissional. No entanto, no caso do professor em geral e do professor de Português, em particular, é fundamental que a atualização possa ser de tal ordem que o novo conhecimento possa ajudá-lo a mudar a sua prática profissional.

Marin (1995) ainda adverte que os termos educação permanente, formação continuada, educação continuada são termos que podem ser considerados sinônimos, por serem similares. Mas, embora admita nuances entre eles, não os considera contraditórios, por se referirem a programas que preparam professores para a atividade de sala de aula, considerando a possibilidade de um processo de construção ou apropriação de conhecimentos pelo professor. Todos pressupõem um processo prolongado de educação numa perspectiva em que predomina a crítica a soluções práticas em contraposição à superação de problemas e dificuldades.

Optamos pelo termo formação continuada por seu potencial significativo de se referir ao conjunto de atividades formativas de que o professor deve participar a partir de sua formação inicial, transformando seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais visando a melhorar a qualidade da educação.

Embora façamos opção por determinado termo, parece indevido que nos apoderemos dessas ideias como se fossem únicas e verdadeiras. Na esteira de modismos, acabamos por nos apropriar de referenciais teóricos pelo modelo da eliminação e não pelo acúmulo. Contudo, a fim de caracterizar nosso estudo, optamos pelo termo formação continuada ou formação contínua (termo utilizado em Portugal), por acreditarmos ser o mais adequado aos pressupostos com que trabalhamos, entendendo-a como um processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda a sua trajetória profissional.



De toda forma, entretanto, assumimos que qualquer que seja o termo utilizado, deve estar implícito que:

o aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores. (FORMOSINHO, 1991, p. 238).

### **1.1. A valorização do conceito de reflexividade**

Nas últimas décadas, o conceito de reflexão tem sido muito utilizado por investigadores, professores, formadores, para se referir ao profissional “prático-reflexivo” (Shön, 1992) e ao “ensino reflexivo” (ZEICHNER, 1993), originados de “pensamento reflexivo” (Dewey), como a seguir explicitado. Ainda que as investigações realizadas não se restrinjam aos professores, é nesse grupo que encontramos o maior número de estudos publicados. Não há projeto de formação, não há ação de formação, que não faça referência explícita a esse conceito. De acordo com Dewey,

[...] reflexão não consiste em uma série de passos ou procedimentos para serem usados pelos professores. Mais do que isso, é um caminho holístico de encontros e respostas aos problemas, uma forma de ser professor. Ação reflexiva é um processo que envolve mais que processos lógicos e racionais de solução de problemas. Reflexão envolve intuição e paixão, e não é algo que possa ser empacotado num embrulho de técnicas para serem usadas pelos professores. (ZEICHNER, 1993, p. 9).

O termo passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, não a reflexão descompromissada do dia a dia, mas a reflexão ativa e

comprometida com a prática pedagógica<sup>5</sup>, entendida como um conjunto de atitudes do professor no contexto escolar, especialmente, em sala de aula, envolvendo, por exemplo, planejar e executar procedimentos de ensino e avaliar a aprendizagem de seus alunos e, em consequência, o próprio processo de ensino.

Para Zeichner (1993), considerar o professor como prático-reflexivo é reconhecer a importância da experiência que reside na prática de bons professores. Assim, o processo de compreensão e melhoria do ensino, realizado pelo professor, deve começar pela reflexão sobre a própria experiência, levando-se em conta o contexto, o qual sempre apresenta situações variadas. Nesse sentido, é preciso que o professor aprenda a dirigir um “olhar” inquiridor, capaz de observar com propriedade as múltiplas situações e de registrá-las para, posteriormente, interferir, de maneira adequada e consciente, no processo de ensino e na aprendizagem de seus alunos, tendo em vista, desenvolver neles habilidades que os capacite, também, a lançar novos olhares sobre o que está sendo trabalhado, bem como tornar-se capaz de acompanhar os novos rumos da informação e do conhecimento.

Impõe-se aí mais um desafio para a finalidade da educação continuada em Língua Portuguesa. Como tornar reflexivo um professor que apresenta ainda lacunas no conhecimento da própria língua? Como esperar que conteúdos atuais possam gerar reflexão efetiva a ponto de transformar o próprio resultado da sala de aula?

Parece evidente que a resposta para tais questões passa pela urgência de um ensino que se reveja em todos os níveis, para que o professor de língua materna disponha de conhecimentos básicos da língua quando começar a ensinar.

É bem verdade que a perspectiva de formação continuada voltada para o professor reflexivo rompe com a concepção de formação como acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas. O que se valoriza é um trabalho reflexivo da prática docente, como uma forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

---

<sup>5</sup> Poderemos utilizar as expressões prática educativa, prática pedagógica e prática docente como sinônimos.

No ensino da língua materna, o professor reflexivo é o professor capaz de entrar em sintonia com seus alunos, seja em termos de linguagem, seja em termos da prática educativa e obter resultados transformadores.

Assim, é fundamental que sejam levadas em conta, para o trabalho reflexivo, as diferenças entre os anseios e necessidades de um professor em fase inicial de magistério daquele que já adquiriu considerável experiência pedagógica e do professor que se encaminha para a aposentadoria. As novas tendências da formação continuada consideram estas diferenças como importantes e apontam críticas para procedimentos que consideram situações homogêneas e padronizadas, como os chamados “pacotes de formação”. No entanto, ao que tudo indica, essas diferenças não têm sido levadas em conta nos programas de educação continuada, que não consideram, inclusive, o contexto social, cultural e econômico em que a própria escola encontra-se inserida.

Em cursos de formação continuada de língua portuguesa fica muito evidente a diferença entre esses segmentos acima, bem como as diferenças de contexto, embora deva ser registrado que, entre eles, indiferentemente, são encontrados poucos, mas bons professores, professores interessados em melhorar seu próprio desempenho, em assumir um ensino transformador.

Ainda que o cenário não seja ideal, nas condições atuais, entendemos que a escola deva ser vista como lócus da formação continuada numa relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento de sua formação, uma vez que é na atividade diária de ensino que o professor aprende, realiza descobertas, pode se rever como aquele que faz a mediação entre a informação disponibilizada e o conhecimento do aluno. Para tanto, Nóvoa (1991, p. 30) alerta:

A formação contínua deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objectivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno da resolução de problemas e de projectos de acção, e não em torno de conteúdos académicos.

Embora haja diferentes tendências teórico-metodológicas para a formação contínua de professores, reafirmamos que a abordagem crítico-reflexiva tem sido apontada como a mais adequada, não apenas por conceber a formação continuada como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, como pelo seu caráter reflexivo que pode transformar o professor, além de profissional que ensina num investigador da sala de aula, que formula e reformula estratégias de ensino, que busca novas fontes de informação, que reconstrói a sua ação pedagógica.

Portanto, falar em desenvolvimento profissional significa falar em formação que ocorre, com vantagem, nos próprios contextos profissionais, tendo em conta, ao mesmo tempo, um conjunto de dimensões como a pedagógica, a cognitiva, a reflexiva, a teórica.

Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa mostra-se privilegiado para assumir um posicionamento crítico-reflexivo, mormente quando voltado para a leitura e a produção textual, uma vez que são ações que, com base no princípio da prática reflexiva, propiciam o abandono do conceito de formação docente como processo único de atualização que se dá por meio de aquisição de conhecimentos científicos, ou até mesmo, didáticos, quase sempre descontextualizados da prática educativa do professor. E, em seu lugar, ganha espaço um conceito de formação que consiste em construir conhecimento com base em textos que permitem reavivar teorias, discutir situações, mostrar o papel da argumentação, enfim, renovar o ensino adequando-o a situações pertinentes para a formação dos alunos.

Imbernón (2002) afirma que

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc, realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica de intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (p. 48-49).

Como já mencionado, Zeichner (1993) importante especialista no campo da formação de professores, atribui ao educador John Dewey, a concepção de um ensino fundado na reflexão a partir da experiência pessoal e acrescenta: “implica intuição, emoção e paixão: não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores”. (p. 18).

Retoma, pois, de Dewey, algumas atitudes que considera indispensáveis para se desenvolver uma ação reflexiva, tais como:

a) “abertura de espírito” que consiste em o professor desarmar-se das suas resistências e ouvir a opinião dos outros, estar aberto às alternativas e admitir seus próprios erros, ainda que se refira a algo em que sempre acreditou; examinar as razões do que se passa na sala de aula, investigar evidências conflituosas, procurar várias respostas para a mesma pergunta, etc; enfim, perguntar-se por que está fazendo o que faz na sala de aula;

b) “responsabilidade” que se traduz, sobretudo, como responsabilidade intelectual e não responsabilidade moral. Segundo o autor, a responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende. E o professor necessita refletir sobre as consequências do que ensina na sala de aula, responsabilizando-se tanto sobre suas razões quanto sobre seus resultados;

c) “sinceridade” que significa colocar a abertura de espírito e a responsabilidade no centro de suas atenções, de sorte a capacitar-se para a indignação, a adesão, a assunção da energia e do entusiasmo pelo que se faz. Ter predisposição para romper com situações de rotina e enfrentar os desafios e conflitos de sua prática. Em uma palavra: renovação.

A popularidade que o ensino reflexivo goza na atualidade é devida não só a Kenneth Zeichner (1993), mas também a Donald Schön (1992). Schön, em suas pesquisas, não considerou o contexto, mas Zeichner ampliou, quando buscou situar a reflexão no

domínio da prática social, procurando compreender a “maneira como os professores aprendem a ensinar e o modo de ajudar os professores a aprender a ensinar”. (p. 14).

Assim, os professores que não refletem sobre sua própria ação, de algum modo, acabam por reduzir suas opções metodológicas e, sobretudo, correm o risco de perder o sentido do trabalho que realizam, pois aceitam-no como sendo o único possível. Esse posicionamento tem sido encontrado em alguns professores de Língua Portuguesa que repetem procedimentos sem observar mudanças de contexto e/ou insistem em regras gramaticais, sem avaliar seus benefícios para o desenvolvimento da linguagem dos alunos.

Nesse sentido, Zeichner (p. 21-22) considera que:

uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e têm mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.

Baseando-nos em estudos desenvolvidos também por Donald Shön (1992), Alarcão (1998) e Gomez (1992) sobre o professor reflexivo, concebido como aquele que reflete sobre a sua própria experiência, a fim de melhorar a sua prática pedagógica, é possível sistematizar as operações que envolvem o modelo reflexivo com base em três procedimentos: a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação; e a reflexão sobre a reflexão na ação. Enquanto os dois primeiros são separados apenas pelo momento em que acontecem, o terceiro exige algo mais complexo.

A reflexão na ação é desencadeada durante a realização da ação pedagógica a partir do conhecimento que está implícito na ação, sem que ela seja interrompida, embora possa haver breves instantes de distanciamento. Considerada como o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que ele adquire e

constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional reflexivo e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática.

A reflexão sobre a ação é a reflexão provocada após a realização da ação pedagógica e implica o conhecimento implícito nessa ação. Consiste na reconstrução mental da ação para tentar analisá-la retrospectivamente. É semelhante ao processo que ocorre quando se faz uma pausa e se atenta para o que se acredita ter ocorrido. Esse procedimento propicia ao professor a compreensão de sua própria prática, pois, como diz Gomez (1992, p. 105): “[...] o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise da compreensão e da reconstrução de sua prática”.

Já a reflexão sobre a reflexão na ação é o processo de análise e discussão sobre a própria ação, de forma que as ações refletidas possam redirecionar ações futuras, graças a uma análise crítica do saber-fazer. Trata-se de procedimento que ajuda a determinar as ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções, o que possibilita ao professor ter uma postura investigativa na sala de aula, elaborando estratégias de ações adequadas às situações presentes em sua prática. Corresponde a um olhar retrospectivo sobre uma ação, mas conjugado a uma reflexão sobre o momento da própria reflexão na ação, ou seja, o que aconteceu, o que foi observado.

É importante salientar que esses processos, que constituem o pensamento prático do professor, não são excludentes entre si, antes, complementam-se a fim de garantir uma intervenção prática racional. A reflexão na ação representa o saber-fazer enquanto a reflexão sobre a ação, o saber-compreender, o que pode fazer da reflexão um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Dessa forma, a postura reflexiva não requer do professor apenas o saber-fazer, mas também o saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas sobre ela, com a percepção sobre seus resultados, ou seja, se as decisões foram as melhores para favorecer a aprendizagem dos seus alunos. Em termos de ensino de língua materna o trinômio reflexão-ação-reflexão requer, naturalmente, não só domínio de práticas

pedagógicas, como também, e, sobretudo, domínio da língua em suas variedades escritas e orais, além de domínio de utilização de diversos elementos que organizam a linguagem em diferentes níveis.

A utilização desses processos de reflexão, segundo Zeichner (1993), permite que o professor converta-se num investigador de sala de aula, capaz de construir teorias e desenvolver cursos de ação que se adaptem aos problemas derivados de sua prática, transformando-a.

Já a concepção de profissional reflexivo de Schön (1992) parte da visão de que um indivíduo, diante de uma situação difícil, na qual não se encaixam as técnicas aprendidas, deve estar apto para refletir e agir momentaneamente em busca de uma solução que satisfaça àquelas necessidades imediatas.

O indagar, o questionar, o duvidar fazem parte da formação e da prática que se configuram na perspectiva crítico-reflexiva. Desse modo, entende-se a investigação como procedimento de construção científica e como processo formativo, indispensáveis à experiência desafiadora que deve estar presente no cotidiano das instituições escolares. (MARIN, 2000)

Zeichner, em sua obra, *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*, preocupa-se ao perceber que o termo reflexivo vem sendo absorvido de forma distorcida pelos professores, porque, ao invés de torná-los autônomos, resultou num maior controle sobre suas atividades. O autor afirma que, desde os anos 1980, os termos prático-reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se *slogans* das reformas de ensino em vários países.

Para o autor, o conceito de professor como “prático-reflexivo” impõe reconhecer a riqueza da experiência dos bons professores. Complementa afirmando que refletir significa entender que o processo de aprender a ensinar se prolonga por toda a carreira do professor.



Uma das importantes questões apontadas por Zeichner (1993) diz respeito a quanto os professores agem de forma inconsciente, aceitando as coisas porque estão na moda ou porque lhes dizem que é para fazê-las. É com o propósito de quebrar essa dependência que defende a idéia de professor como prático-reflexivo.

Ser um professor reflexivo é, a nosso ver, ser um professor bem preparado na sua área, em termos de ensino de leitura, de produção de texto, sem descuidar da gramática como meio, não como fim, para a obtenção de textos adequados às modalidades escrita e oral, em diferentes variantes da língua e gêneros textuais. O professor nessas condições está apto para pensar e teorizar sobre diferentes contextos de atuação, sobre sua experiência, seus problemas ocorrentes e sobre seu papel na sociedade.

O docente que diagnostica suas dificuldades, e que com os outros reflete sobre elas em busca de soluções, torna-se um agente reflexivo, suscetível de provocar mudanças, de inovar, de obter um bom rendimento dos seus alunos na sala de aula.

Muitos dos saberes do professor reflexivo são construídos a partir e durante a sua prática profissional. Assim, a reflexão sobre as práticas ajuda o professor nesse processo de construção e reconstrução de sua prática. Por isso, como já dissemos, a escola deve ser vista como lócus da formação continuada valorizando os saberes da experiência docente.

É certo que professores já experimentaram construir boas soluções para problemas inesperados na sala de aula. Esses saberes construídos a partir e durante a prática profissional podem testemunhar as vantagens de ações reflexivas.

Com efeito, em nossa experiência como formadora em cursos de educação continuada em Língua Portuguesa, ouvimos, muitas vezes, dos professores, que sua prática foi construída no dia a dia da escola, não no curso de formação inicial, que se caracterizou por ser muito teórico. Assim, foi só quando chegaram à sala de aula que foram, aos poucos, descobrindo o que deveriam fazer. Entretanto, esse saber fazer por eles mencionado, ainda não nos permite creditá-lo a ações reflexivas. Talvez um ou outro professor tenha chegado a elas de forma até intuitiva, mas, no geral, os resultados

conhecidos da nossa escola nos levam a admitir que ainda há um longo caminho a ser percorrido pela educação continuada.

Assim, é provável que, em grupos bem orientados de formação continuada, o professor possa encontrar o espaço necessário para refletir sobre a sua prática, descobrindo o papel da reflexão e elucidando a aplicabilidade teórica do seu fazer pedagógico. No entanto, se ele não reconhecer tal espaço como oportuno e necessário para sua atuação docente, sua formação não se legitima.

Há que haver, pois, uma adesão do professor à proposta dos cursos, pois, sem ela não haverá assimilação de novos procedimentos, nem transformação da complexa tarefa de ensinar. O professor formador tem um papel importante na sistematização de conceitos, na apresentação de problemas e soluções reflexivas, mas a verdadeira transformação tem de se dar nos próprios professores.

Sem uma mudança na forma de oferecer cursos de educação continuada em língua portuguesa, julgamos difícil qualquer resultado positivo, pois não são raras as indagações intempestivas de professores para saberem por que devem estar num curso ou por que eles devem rever a sua prática profissional. Quando não questionam, pode-se observar um bom número deles completamente alienados ao que se propõe, marcando a sua participação com a mera presença física sem nenhum envolvimento com o curso, gastando o tempo com leituras de revistas ou jornais, com conversas isoladas que nada têm a ver com o assunto que está sendo discutido. Seria injusto, no entanto, não registrar que há professores – não muitos – interessados em buscar conhecimentos para concursos ou mesmo para melhorar sua atuação na escola.

Os poucos interessados alimentam o ânimo do formador e dão alento para acreditar com Lombardi (2003) ao afirmar que o professor reflexivo pode tornar-se até mesmo um professor pesquisador quando “[...] além de empregar uma conduta reflexiva de análise e de tomada de decisão, produzir, metodicamente, mecanismos e ferramentas de intervenção, explicitar seus fundamentos e avaliar, sistematicamente, seus efeitos.” (p. 53).

Os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido a priori.<sup>6</sup>

### 2. A formação continuada no Brasil, em São Paulo

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5692/71), houve um período em que os professores foram chamados a “qualificar-se”, no entanto, a lei não assegurava aos docentes essa qualificação. Encontramos apenas, no Capítulo V, art. 38: “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constante de seus professores e especialistas da educação.” (grifo nosso).

Considerando nosso interesse nas ações mais recentes do Estado de São Paulo, damos um salto de quase vinte anos e chegamos a 19 de junho de 1990, quando entra em vigor a Resolução SE n. 121 que “dispõe sobre as ações de aprimoramento do desempenho do pessoal dos quadros da Secretaria”. Nela, o Secretário da Educação resolve que as ações poderiam ser organizadas em dois conjuntos: Orientação Técnica e Curso.

As Orientações Técnicas subsidiariam o desempenho técnico-profissional, visando à viabilização da proposta educacional. Poderiam, inclusive, ser realizadas no horário de trabalho por meio de reuniões, palestras, mas não comportariam emissão de certificado. Já os Cursos teriam como objetivo a especialização, o aperfeiçoamento e a extensão cultural, devendo ser realizados no recesso escolar, aos sábados, sem prejuízo da carga horária de trabalho.

O parágrafo 5º da Resolução menciona que cursos de mesma denominação ou conteúdo, ainda que realizados em épocas diferentes, contariam apenas uma vez.

---

<sup>6</sup> MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, 2003, p. 64.

O que se sabe é que durante a década de 1990, as políticas de formação de professores não alcançaram os resultados almejados, situação atribuída à persistência de investimentos de forma isolada, fragmentada e desarticulada. Por esses anos, prevaleceu a organização de programas de formação profissional pulverizada em múltiplas atividades, de forma descontínua e desvinculada da prática docente. Nessa época, os cursos se chamavam reciclagem e era a década dos multiplicadores: professores que, ao se reciclarem, deveriam passar a ser formadores e assim sucessivamente.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), aprovada em 1996, surgiram novas bases para as políticas de formação de professores. A exigência do Governo Federal de cursos superiores de licenciatura plena para os professores da educação básica fez com que os cursos de formação desses profissionais se expandissem significativamente a partir da segunda metade da década de 1990.

Essa iniciativa encontrou resistência por parte das entidades acadêmicas e sindicais do campo educacional que, mobilizadas, tentaram influenciar na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, tanto para Curso de Licenciatura, como para curso de Graduação Plena, aprovadas em 2002 (Resolução CNE/CP 1/2002).

Com a expansão do ensino superior, surgiram vários cursos considerados de baixa qualidade, o que pode ter ocasionado um entendimento equivocado da concepção de formação continuada, ou seja, cursos destinados a corrigir problemas decorrentes da má formação inicial. De fato, a educação continuada justifica-se, como já foi dito, em face das mudanças sociais que no final do século XX e início do XXI mostraram-se profundas e velozes. Portanto, ao pensar em educação continuada, não se pressupõe descuido da formação inicial. Uma e outra têm de ser vistas como fases de um processo contínuo de construção de conhecimentos destinados a uma prática pedagógica qualificada.

Em relação à formação continuada, a LDB regulamenta o que já determinava a Constituição Federal de 1988, instituindo a inclusão, nos estatutos e planos de carreira do magistério público, do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive, na carga

horária do professor. No artigo 13, inciso V se enuncia que os docentes deverão “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”.

No título “Dos profissionais da Educação”, podemos observar pelo menos três artigos que fazem referência à formação inicial e continuada de professores (artigos 61, 63 e 67).

O artigo 61 trata de fundamentos de associação de teoria e prática, mediante a capacitação em serviço; o artigo 63, no inciso III, diz que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”; e o artigo 67, no inciso II, estabelece que os sistemas de ensino deverão promover “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Essa perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação.

Como define a legislação brasileira, compete aos estados e municípios, por meio de seus respectivos sistemas de ensino, assegurar a aprovação de estatutos e planos de carreira do magistério público, cabendo dar cumprimento ao que estabelece a LDB no mesmo artigo, quando diz que compete aos sistemas de ensino promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes: ingresso exclusivamente por concurso público e provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, ou na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho; e condições adequadas de trabalho.

É bom destacar a complexidade da situação docente por sabermos da diversidade nos planos de carreira nos diversos estados e municípios, chegando até mesmo à sua inexistência em algumas localidades. Vale imaginar que não existe carreira, no sentido do preparo do professor, se a variação de salário se dá apenas por tempo de serviço ou se as atividades comprovadas em certificados são realizadas por mero diletantismo, sem a correspondente melhoria da atuação profissional. A articulação entre profissionalização e progressão é o que diferencia um plano de carreira de um plano de cargos e salários.

Para a implementação de uma nova concepção de progressão na carreira, é preciso que o Estado assegure oportunidades de acesso a programas de educação continuada a todos os profissionais do magistério em exercício, para que o aperfeiçoamento profissional deixe de depender exclusivamente de iniciativas individuais.

O desafio de se programar uma educação de qualidade não pode ser enfrentado sem que os profissionais da educação tenham boa formação inicial e continuada, além de planos de cargos e salários que promovam a profissionalização. Logo, o professor tem direito a um plano de carreira, condições de trabalho e formação inicial e continuada, com o objetivo de produzir uma educação de qualidade. Ainda hoje, todavia, o que fica claro é que esse direito fica apenas no papel.

Outro documento que faz referência à formação de professores, o Plano Nacional de Educação (Lei 10172/2001), embora sem caráter normativo, menciona que: “A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atenção incluirá a coordenação, o financiamento e a busca de parceria com Universidades e Instituições de Ensino Superior.”

Em 2003, o Ministério da Educação instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, por meio da Portaria n. 1403, segundo o qual a certificação dos docentes em exercício deveria ser realizada por meio de um exame nacional não-obrigatório, havendo concessão de uma bolsa federal de formação continuada para os que fossem aprovados. O governo enxergava a proposta como um incentivo para o professor continuar em formação.

No entanto, essa premiação foi vista como medida de desempenho dos professores com caráter fortemente meritocrático, acentuando uma diferença discriminatória no interior da categoria. Não se percebeu um significado mais amplo nesse critério, uma vez que já se sabia o estado em que se encontram as escolas e os profissionais. É provável que se em lugar dessa premiação tivesse havido investimentos em programas de formação inicial e

continuada de professores, em planos de carreira, em salários dignos e em condições de trabalho adequadas, os resultados tivessem sido melhores.

A portaria referia-se também a uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação docente. A Rede seria formada por centros de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, em uma ou mais áreas de especialidade e seriam instaladas em instituições universitárias brasileiras.

Ao que tudo indica, esses centros apresentavam como diretriz a ênfase em “novos meios de formação” e não apenas a instituição de programas de formação continuada, o que já transparecia a proposta da educação a distância, uma vez que as secretarias de estado poderiam contratar qualquer universidade que estivesse conveniada à Rede. Não se viu nessa portaria serem contempladas propostas de formação com qualidade, condições de trabalho dignas e adequadas, nem um plano de carreira responsável e motivador. Nesse sentido, vale ressaltar que não ficou claro que o exame de certificação estivesse a serviço de uma política de valorização do professor.

Em junho de 2003, a Portaria 1403 que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica foi revogada, tendo, meses após, entrado em vigor a Portaria 1179, de 6 de maio de 2004, que resolveu excluir o Exame Nacional de Certificação, haja vista os tantos movimentos de entidades educacionais que se voltaram contra; e instituir o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que apresentava como um de seus principais componentes a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento. Mas, em 25 de maio do mesmo ano, o Ministro da Educação tornou sem efeito a Portaria n. 1179, por meio da Portaria 1472. O que se evidenciou foi a facilidade de construção de Portarias ou Resoluções, mas quase sempre sem grande alcance para a formação continuada dos professores.

Em 2004, o Ministério da Educação cria a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, cujo objetivo era contribuir para a melhoria da formação de professores e dos alunos e apresentava uma tentativa de estreitamento dos laços entre a universidade e a escola básica, entre a formação inicial e a continuada. Assim, a Rede é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, agindo como parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada.

Desta parceria, resultou a realização de diversos cursos e a produção de vários materiais destinados aos educadores em sala de aula, divulgados no Catálogo 2005. É importante salientar que, aliado à continuidade e redesenho de alguns projetos sobre formação docente desenvolvidos desde a década de 1990, outros projetos vêm sendo implementados.

Os Centros de Pesquisa são vinculados a uma universidade e têm como função desenvolver pesquisas, articular-se com outras universidades e com as Secretarias de Educação, além de manter uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada de professores em exercício nos sistemas estaduais e municipais de educação, de acordo com as necessidades locais. Esses Centros estão distribuídos por todo o país.

Os Centros, articulados entre si, são responsáveis pela produção de material e metodologias para a efetivação de projetos de formação continuada em parceria com estados e municípios. Independentemente da localização geográfica, os sistemas de ensino podem recrutar programas de formação em qualquer área e recorrer a qualquer um dos centros.

Essa política adotada pelo Ministério da Educação parte dos seguintes princípios: a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual; a formação continuada tem como referência a prática docente e o conhecimento teórico; a formação continuada realiza-se no cotidiano escolar, em horários específicos e conta pontos na



carreira dos professores; a formação continuada não se destina a corrigir falhas da formação inicial. Isso leva a crer de que estamos num bom caminho.

As áreas de pesquisa aplicada a serem apoiadas são: Alfabetização e Linguagem; Educação Matemática e Científica; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação Física; Gestão e Avaliação da Educação.

O tema Alfabetização e Linguagem encontra-se distribuído a seis instituições de ensino superior: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Campinas. Não encontramos bibliografia que faça referência a esses centros na cidade de São Paulo.

No entanto, tem-se a notícia de que a formação contínua de professores nem sempre esteve atrelada aos centros de pesquisa instalados nas universidades, cuja preocupação maior tem se voltado para programas de pós-graduação e não se detêm a projetos de formação continuada. Geralmente, a escola vem se valendo de outras instituições, como ONGs e Fundações. Quando as universidades se envolvem, emergem projetos que visam a atender demanda de secretarias municipais e/ou estaduais por meio de uma parceria.

Ainda, em 22 de março de 2005, o Secretário da Educação do Estado de São Paulo, diante da necessidade de estabelecer normas complementares para a evolução funcional, fez publicar a Resolução SE 21, cujo artigo 1º diz: “O processo de Evolução Funcional, pela via não acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério, far-se-á na conformidade da pontuação estabelecida para cada um dos componentes dos fatores Atualização, Aperfeiçoamento e Produção Profissional definidos pela presente resolução”.

Enquanto isso, a participação dos docentes no Projeto Teia do Saber, criado pela Secretaria, teve como um dos seus objetivos aliar a fundamentação teórica com as vivências efetivas dos educadores, tendo em vista atender à Evolução Funcional dos integrantes do quadro do magistério público em atenção a essa Resolução.

Para que a formação continuada não se reduza a um evento, mas seja realmente um processo permanente, os sistemas de educação devem envolver os professores, assegurando-lhes: o tempo para formação, preferencialmente incluído na carga horária de trabalho; o local de realização; pessoal que se responsabilize pela articulação institucional (entre Secretaria da Educação/MEC/Centros/Escolas) e pela coordenação das atividades e a interlocução permanente com os Centros. Ainda, deve ser assegurada gratuidade dos cursos aos profissionais da Educação.

Conhecemos várias modalidades de iniciativas de formação continuada, como exemplo, a oferta de cursos de pós-graduação (lato ou stricto sensu) por meio de convênios entre instituições universitárias e secretarias da educação, visando à melhoria da qualidade de ensino, tem sido bastante praticada nos últimos anos, em regime presencial ou à distância.

Aliás, a possibilidade de cursos a distância vem sendo cada vez mais praticada, uma vez que eles rompem propostas tradicionais, distâncias geográficas. Outra modalidade de formação continuada são as ações promovidas pelas Secretarias de Educação de estados e municípios e/ou o próprio Ministério da Educação, ofertando também cursos de caráter presencial ou a distância.

Modalidade mais recente diz respeito à ação de apoio às escolas. A partir do slogan “adote uma escola”, universidades ou empresas abraçam uma escola que seja próxima e desenvolvem programas de colaboração em diferentes aspectos, como: bolsas de estudo para professores; doação de equipamentos; ou ainda, cursos de aperfeiçoamento ministrados por profissionais contratados pelas empresas ou universidades.

O que naturalmente se encontram são projetos de formação continuada oferecidos a partir das necessidades da Secretaria de Educação, com suas resoluções e projetos políticos, impedindo a realização de um plano para a educação que sobreviva a algumas gestões públicas, da mesma forma como ocorre na formação contínua em Portugal, como veremos a seguir.

Por isso, os professores frequentam muitos cursos sem se preocupar se há ou não contribuição para a sua prática pedagógica. É necessário que o professor aprimore seus conhecimentos teóricos e adquira sustentação para melhorar a sua prática pedagógica, mas para haver mudanças na prática é preciso reconhecer os limites no próprio trabalho.

Retomando algumas leis que regulam a formação continuada no nosso país, fica demonstrado que o governo trata do assunto até com grande frequência. Todavia não dispõe dos recursos necessários para as instituições, de modo a viabilizar, de fato, essa formação.

### **2.1. Três experiências do Estado de São Paulo: Programa de Educação Continuada (PEC), Construindo Sempre – Circuito Gestão e Teia do Saber**

Deficiências na formação inicial aliadas às necessidades de uma formação permanente têm impulsionado investimentos na área da educação, a fim de que sejam superadas as severas críticas decorrentes de dados avaliativos de órgãos nacionais e internacionais quanto à falta de qualidade do nosso ensino básico. Por conta disso, houve, nos últimos anos, um movimento intenso de oferta de cursos de formação continuada, nas modalidades presencial ou a distância, promovidos por várias instâncias do poder público.

Vários modelos de cursos de formação continuada têm ocorrido, com vistas a ajustar o profissional da educação em geral e os docentes especialistas às exigências de qualificações necessárias para adequar-se aos novos padrões econômicos e às cobranças provenientes das modificações no mundo do trabalho.

Nesse sentido, a formação continuada deixa de ser vista meramente como questão de atualização de conteúdos restritos à sala de aula e passa a ser encarada como apropriação de conhecimentos e práticas pedagógicas, fortalecendo uma tendência de se relacionar a formação de professores à ideia de desenvolvimento profissional. Outro aspecto que fica, de certa forma, superado, nessa nova ordem, é a visão da profissão docente como missão, como dom, em favor da concepção de trabalho profissional que exige formação e reconhecimento como toda e qualquer profissão.

Em termos de professores especialistas, várias experiências com Educação Continuada em Língua Portuguesa têm mostrado que a parceria entre escolas básicas e universidades pode agregar benefícios para ambos os lados, desde que, por um lado, o professor da escola pública, ao conhecer novas teorias e metodologias, possa transformar seu ambiente de trabalho; e, por outro, a universidade, ao tomar contato com a realidade escolar tem a possibilidade de reformular suas ações para preparar melhor seus futuros profissionais.

Nos projetos desenvolvidos entre a escola básica e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sempre houve forte ênfase, por parte da Coordenadora, num trabalho em parceria, assumido como elemento propulsor capaz de diminuir o fosso existente entre os centros de produção do conhecimento e as escolas.

Essa parceria pode provocar mudanças significativas no ensino, se contar com o saber do professor constituído na sala de aula e com o saber do formador, constituído na universidade, de sorte a aliar conhecimentos teóricos novos à disposição de torná-lo aplicável.

Dentre os vários projetos que estiveram sob a tutela da PUC-SP<sup>7</sup>, selecionamos os três últimos destinados a atualizar e capacitar professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual. Vale registrar que tivemos a oportunidade de deles participar como formadora<sup>8</sup>.

Sendo a produção textual o foco por nós escolhido para essa pesquisa, cabe dizer que nos três projetos essa temática foi tratada numa abordagem processual, englobando diferentes gêneros textuais e conteúdos específicos que visaram à:

- a) atualização dos professores de Língua Portuguesa no que tange a procedimentos de ensino da produção textual;
- b) reflexão sobre a produção do texto, a partir de proposta de ensino;

---

<sup>7</sup> Todos os projetos tiveram como coordenadora a Professora Doutora Anna Maria Marques Cintra.

<sup>8</sup> No PEC, o termo utilizado foi capacitador. Nessa tese, optamos pelo termo formador.

- c) “experimentação” de tarefas que demonstrassem seu potencial para uma melhora do ensino de produção textual em Língua Portuguesa.

### **2.1.1. Programa de Educação Continuada (PEC)**

Nos anos de 1997 e 1998, foi implementado o Projeto de Educação Continuada em Língua Portuguesa, para cerca de 1400 professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, de cinco Delegacias de Ensino, do Polo 4, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, sendo duas da Capital e três da Grande São Paulo.

O projeto esteve baseado nos seguintes documentos norteadores elaborados pela Secretaria da Educação: Projeto Inovações no Ensino Básico de São Paulo e Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa. Para melhor delinear o perfil dos professores participantes da rede estadual, bem como suas necessidades, foi aplicada Análise de Necessidades como primeira etapa de implementação do projeto, pela PUC-SP. A partir daí buscou-se construir e reconstruir os módulos organizadores dos trabalhos.

Os objetivos<sup>9</sup> gerais do Projeto foram:

- a) melhorar o desempenho dos professores de língua portuguesa em sala de aula, inserindo-os em ações de capacitação que os levem a realizar um planejamento mais adequado de suas atividades curriculares, a desenvolvê-las com competência e de forma crítica;
- b) promover a atualização de professores de Língua Portuguesa, em níveis teórico e metodológico;
- c) atualizar conhecimentos no nível da gramática da língua e de teorias e práticas de leitura e redação;
- d) trabalhar o binômio teoria/prática, proporcionando integração entre gramática, leitura e redação.

---

<sup>9</sup> Sub-Projeto A2: Educação Continuada para Professores de Língua Portuguesa.

Especificamente as ações buscaram ser realizadas em conformidade com o modelo de escola definido pela Secretaria de Educação, tendo em vista desenvolver competências no sentido de:

- a) planejar atividades curriculares;
- b) utilizar informações educacionais como subsídio para a prática pedagógica;
- c) implementar novas técnicas de avaliação;
- d) incrementar as propostas curriculares da SEE;
- e) utilizar materiais de apoio didático-pedagógico;
- f) proceder à avaliação constante do trabalho desenvolvido em sala de aula;
- g) desenvolver a interdisciplinaridade a partir da Língua Portuguesa.

Algumas ideias estiveram muito presentes na implementação do Projeto:

1. como professores sabíamos que o trabalho diário, na sala de aula, pode virar rotina, provocando desgaste, falta de motivação para ensinar e até mesmo o esgotamento dos referenciais teóricos que servem de “rede de proteção”. Assim, as Oficinas não poderiam descuidar da motivação dos professores;
2. na busca de resultados satisfatórios era importante que se estabelecesse cumplicidade entre professores da rede e formadores. Só assim seria viável uma interlocução eficaz, na qual se contasse com o “saber” do professor, constituído no trabalho diário da escola e com o “saber” do formador, constituído no conhecimento teórico, aliado à convicção e à disposição de torná-lo aplicável;
3. para evitar o risco da teorização, era importante colocar na linha de frente o “fazer”, por meio de Oficinas, ou seja, a cada encontro buscar trabalhar ações orientadas no plano teórico-metodológico, na busca de um processo de reflexão-ação-reflexão, no qual a teoria teria de ser sempre lembrada como “rede de proteção” para o professor;
4. o texto verbal escrito deveria ser tomado como elemento de convergência, em seus tipos ou gêneros diversos, entendido como elemento que moveria o trabalho integrador de três pilares do ensino da língua: a leitura, a gramática e a produção de texto.

A partir desses pontos, todo o material foi preparado pela coordenadora, auxiliada por duas formadoras<sup>10</sup>. Os conteúdos foram organizados em módulos que versaram sobre Leitura, Gramática, Processo da Escrita e Projetos Pedagógicos, sendo realizada ao final de cada módulo uma avaliação.

Para que fosse possível o acompanhamento dos trabalhos que se desenvolveram durante dois anos para cada grupo de professores, a coordenação preparava roteiros orientadores de cada oficina, destinados aos formadores, além de contatos com coordenadores pedagógicos, supervisores e delegados de ensino do Polo 4. Também, a partir do terceiro módulo, foram realizados Relatórios de Visitas efetuadas às escolas, pelos formadores.

Seguindo a orientação dada ao projeto, foram feitas atividades que levavam o professor a refletir sobre sua identidade profissional, sobre a importância de conhecimentos específicos da área, sobre estratégias mais adequadas de ensino em face dos conteúdos, sobre a importância e as possibilidades de avaliação do ensino, segundo a prioridade de cada módulo.

Cumprir salientar que muitos dos professores, inseridos nesse processo de reflexão-ação-reflexão, adquiriram atitudes de profissionais responsáveis por seu desenvolvimento e, acima de tudo, preocupados com o seu desempenho no cumprimento das atividades educacionais.

Evidentemente, houve professores desinteressados, mas com o grupo sensibilizado e devidamente envolvido, foi possível confirmar com Zeichner (1993) que atividades desenvolvidas com adequação levam o professor a se descobrir capaz de resolver dilemas que acontecem em sua prática em sala de aula e se tornar aberto para ouvir críticas construtivas e, assim, para construir seu próprio conhecimento.

O Módulo I foi composto de seis oficinas sobre Leitura, num enfoque interacionista de construção de sentidos; o Módulo II contou com oficinas sobre Gramática, tendo como foco o texto e não regras descontextualizadas; o Módulo III, com seis oficinas, tratou do

---

<sup>10</sup> Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lílian Maria Ghiuro Passarelli e Jaqueline de Moraes Fiorelli.

Processo de Escrita numa abordagem processual; e o Módulo IV trabalhou com três oficinas, cada qual sobre um tipo de projeto pedagógico: um sobre leitura, outro sobre escrita e um terceiro como projeto integrado sobre leitura, escrita e gramática.

Cada oficina era realizada quinzenalmente nas Diretorias de ensino ou nas escolas, durante quatro horas. Esse distanciamento entre uma oficina e outra servia para reflexão e experimentação, a partir das sugestões recebidas, em adequação com a própria realidade de cada um. Assim, o projeto deixava espaço para que os profissionais pudessem mobilizar recursos formativos necessários e produzir seus próprios saberes.

O espaço de tempo entre as oficinas também permitia aos participantes realizar, em seus locais de trabalho, atividades planejadas a partir das discussões desencadeadas nas oficinas, garantindo, assim, ao longo do processo, uma constante interação entre os aspectos práticos, a experiência cotidiana dos professores e os subsídios teóricos que fundamentavam tais práticas, permitindo a sua transformação.

Os bons resultados obtidos nesse projeto de formação continuada devem ser creditados à vontade de muitos professores em mudar sua prática, aliada à postura dos formadores, que se dispuseram como parceiros dos professores em cada uma das ações e à busca do acerto com relação aos materiais produzidos. Importa salientar que o saber do professor, além de respeitado, foi, também, aproveitado, para a troca e o diálogo entre os parceiros.

O último módulo do Projeto previu orientação dos formadores para acompanhar trabalhos a serem apresentados no encerramento. As atividades foram realizadas individualmente ou em grupos para elaboração e discussão de aspectos teóricos e metodológicos envolvidos na preparação de materiais a serem apresentados numa Feira de Materiais Didáticos produzidos pelos professores, a partir do Projeto, assim como na participação no Congresso de Professores de Língua Portuguesa do Polo 4 da SEE.

Todo o material produzido para as oficinas foi organizado em três livros enviados à Diretoria de Ensino do Polo 4 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O volume 1 contém as oficinas de Leitura e Gramática; o volume 2 reúne as oficinas de



Produção Escrita e Projetos Pedagógicos; o volume 3 atesta o bom resultado dos trabalhos, uma vez que reúne propostas de atividades realizadas pelos professores para suas salas de aula, demonstrando assimilação de conteúdos ministrados, criatividade e capacidade de adequação a suas realidades de ensino. Esse último volume contou com nossa participação direta em sua organização, juntamente com mais duas formadoras.

Tendo tido uma participação ativa nesse projeto, podemos dizer que não foram poucas as vezes em que pudemos perceber transformações em professores que participavam das ações de formação continuada, quer por meio de seus discursos, quer por relatos de suas práticas. Isso se evidenciava de forma mais direta, durante as visitas que fazíamos às escolas. Por isso, não titubeamos em dizer que programas de formação continuada com características como as aqui apresentadas são capazes de chegar a bons resultados.

A essa nossa avaliação se acrescenta a avaliação final do Projeto de Educação Continuada, como testemunha Cintra (2000), a coordenadora do projeto, quando se refere a inúmeros pedidos para que o PEC tivesse continuidade, demonstrando que o trabalho desenvolvido colheu mais acertos do que erros, evidenciando para a equipe de Língua Portuguesa da PUC-SP a importância de dar continuidade ao Projeto

Por fim, a apreciação que fazemos desse PEC permite afirmar que o Projeto se revelou sensível às necessidades dos professores e aproximou-se das teorias que estudiosos da formação contínua aconselham.

### **2.1.2. Construindo Sempre – Circuito Gestão**

Em 2002, a PUC participou do Projeto Circuito Gestão, da Secretaria do Estado de São Paulo, que apresentava como bordão “Construindo Sempre”. Coube à universidade desenvolver trabalho de educação continuada sob a forma de oficinas, para 6000 professores do ensino fundamental, ciclo II, e ensino médio, nos polos das cidades paulistas de Bebedouro, Botucatu, Ilha Solteira e Registro.

As orientações teóricas que sustentavam a proposta da Secretaria da Educação podem ser sintetizadas na observância de:

- a) Diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- b) Resultados do SARESP;
- c) Atualização permanente como imposição da velocidade da informação na sociedade contemporânea que provoca o esgotamento dos referenciais teóricos adquiridos na formação inicial;
- d) Parceria efetiva entre o professor de Língua Portuguesa e o capacitador.

Os professores selecionados foram aqueles pertencentes às escolas amarelas<sup>11</sup>, categorizadas dessa forma a partir de dados colhidos na avaliação do SARESP e da evasão escolar.

Nesse projeto, a ideia era que os professores saíssem de seu polo de atuação, para fazer o programa de educação continuada em outro local, sob o pretexto de que o professor, em seu ambiente de trabalho, encontra-se viciado com todos os problemas ali existentes. Ao se deslocar para novos ambientes, encontraria motivação para repensar sua prática. Assim, os docentes que lecionavam em escolas da capital locomoveram-se para cidades do interior e os do interior deslocaram-se para localidades diferentes das cidades onde trabalhavam.

Os trabalhos se deram em jornadas de 20 horas, distribuídos na primeira e na segunda metade da semana, de sorte que cada grupo participava de três encontros com os formadores, sendo dois dias inteiros (oito horas cada dia) e mais meio dia (quatro horas), na quarta-feira, ponto de divisão da semana.

A proposta da PUC-SP<sup>12</sup> se constituiu de oficinas, compostas de ações diversificadas, para possibilitar, num curto espaço de tempo (dois dias e meio), reflexão sobre os conteúdos propostos, ação que se concretizou *in locu*, durante as oficinas. Quanto à

---

<sup>11</sup> As escolas amarelas, classificadas, assim, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, são as que se encontram na faixa das regulares.

<sup>12</sup> Coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Anna Maria Marques Cintra. O material foi inteiramente produzido pela Coordenadora e pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lílian M. Ghiuro Passarelli.

expectativa de nova reflexão, só cabia “esperar” que pudesse ser gerada quando do retorno do profissional a seu local de trabalho.

No que concerne ao material produzido, houve sempre a preocupação da articulação entre teoria e prática, com momentos de avaliação, para que se verificasse em que medida novas informações e tendências metodológicas estavam sendo absorvidas em sala de aula.

Em que pese o tempo diminuto que era um fator inadequado para a maturação de idéias, a proposta de que participamos buscava minorar o problema com a opção por oficinas que ajudavam na geração de espaço para troca e discussão de experiências realizadas pelos próprios cursistas. Acreditamos que as trocas de informações entre eles podem ter propiciado alguma ampliação de repertório e de estratégias de ensino, se não para todos, pelo menos para alguns.

Ao término das oficinas de cada módulo foi aplicada uma avaliação específica que procurou identificar aspectos relativos ao material, ao andamento dos trabalhos e ao desempenho do formador.

Como havia mudança de formador de um Módulo para outro, as reclamações dos cursistas, em geral, eram relacionadas ao fato de não terem sido mantidos com os mesmos formadores. No entanto, na nossa avaliação, não víamos que esse fato, em si, pudesse interferir para dificultar a aprendizagem, até porque a mudança de profissional pode possibilitar contato com outras formas de atuar em sala de aula. Apenas por um aspecto, a nosso ver, esse procedimento interferia negativamente: o tempo era, sem dúvida, muito curto para um trabalho eficiente em educação continuada e a troca de formador gerava descompasso na condução das oficinas.

Com efeito, nem tudo correu bem durante a implementação desse projeto que teve um tom mais de “encontro”, ou de confraternização, que de estudo destinado à aprendizagem. Tivemos vários desajustes, pois quando os formadores chegaram aos polos, o número de turmas havia sido reduzido sem aviso prévio. Isso gerou contratemp

que precisaram ser contornados pela coordenadora, auxiliada por um dos formadores que ficou como sub-coordenador do polo no período em que lá permaneceu.

O tom de confraternização foi muito auxiliado pela existência, em cada pólo, de um “Jardim dos Sentidos”, onde, dentro das vinte horas do programa, os formadores deveriam se deslocar, pelo menos uma vez, para uma visita a esse jardim, onde os cursistas tomavam contato com cheiros, texturas de folhas etc. Além disso, ao final, havíamos programado uma avaliação do trabalho realizado, mas fomos alertados para a necessidade de antes de qualquer avaliação sensibilizar os cursistas, levando-os para ouvir música erudita.

Essa estratégia nada usual em situações de ensino nos surpreendeu e não agradou pela descaracterização da avaliação que entendíamos ser uma atividade importante para os professores e para os formadores, já que poderiam oferecer elementos importantes para a manutenção, modificação ou até mesmo eliminação de determinadas estratégias.

Além dos aspectos acima mencionados que mostram o Circuito Gestão como uma grande confraternização, temos de registrar a existência, nos intervalos, de feirinhas com artesanato, livros e comestíveis, causando grande movimentação no polo que também vendia bonés, agasalhos, camisetas, bóttons etc., tudo com o logo do Circuito Gestão. Assim era promovido um encontro festivo para os cursistas e vantajoso para a cidade que acolhia os grupos, já que o setor hoteleiro, por exemplo, foi largamente favorecido. Mas, do ponto de vista da eficiência de um programa de educação continuada, deixou muito a desejar.

Nosso desapontamento se completou quando, ao final do módulo dois, recebemos a notícia de que o Circuito Gestão seria desativado. Isso gerou desconforto em todos os participantes, mas como a notícia não foi confirmada, realizamos o módulo três.

Embora com todos os percalços gerados por esse projeto, os formadores procuraram não se deixar abater e tentar, dentro das possibilidades, conduzir o trabalho em parceria com os cursistas.

Vale dizer que concluímos o trabalho no Circuito Gestão sem a crença de que as ações pedagógicas desenvolvidas durante as vinte horas, em dois dias e meio, tenham proporcionado resultados positivos para a rede pública estadual, uma vez que não houve condições mínimas para que se pudesse realizar oficinas capazes de proporcionar aos professores reflexão-ação-reflexão diante dos conteúdos trabalhados.

A pretensão de resolver, em curto espaço de tempo, problemas complexos da educação básica, mostrou, por um lado, a ineficiência de propostas pensadas “de cima para baixo”, com a exclusão dos docentes e, por outro, a decepção dos formadores e da coordenação da proposta da PUC-SP, deixando um gosto amargo de experiência para nunca mais ser repetida.

### **2.1.3. Teia do Saber**

Dentre os projetos ocorridos, podemos destacar também a Teia do Saber. O Programa de Formação Continuada Teia do Saber faz parte de uma das ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Foi implantada no sistema escolar paulista a partir de 2003, com a finalidade de alcançar uma escola pública de qualidade, priorizando a formação continuada de professores de ensino fundamental e médio, em todas as áreas do conhecimento, em parceria com Universidades e Centros Universitários, públicos ou privados, devidamente contratados pelas próprias Diretorias de Ensino.

A proposta da Secretaria assumia como importante o retorno dos professores ao ambiente universitário, razão pela qual os cursos de formação foram ministrados no interior das Universidades ou Centros Universitários. Admitia-se que a presença física nas Instituições, bem como o contato com bibliotecas universitárias, facilitariam a interligação da prática docente com novos conhecimentos e novas técnicas de ensino, graças a cursos ministrados por profissionais qualificados, como esperado no projeto.

A gestão da Teia do Saber ficou a cargo das instâncias centrais da Secretaria da Educação, por meio da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), Coordenadoria de Ensino da Região

Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), sendo mantida permanente articulação com as Diretorias de Ensino e as Unidades Escolares, conforme documento sobre a política educacional, então, em curso.<sup>13</sup>

Na prática, a política implementada visava a mudanças de procedimentos dos profissionais da educação, pela aquisição de novas competências para ensinar, como requisitos básicos para o enfrentamento da nova realidade social. Assim, o Programa, na perspectiva da Secretaria, buscou atingir os seguintes objetivos<sup>14</sup>:

- aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas dos educadores que atuam nas escolas públicas estaduais;
- manter os professores atualizados sobre novas metodologias de ensino, voltadas para práticas inovadoras;
- tornar os professores aptos a utilizar novas tecnologias a serviço do ensino, a organizar situações de aprendizagem e a enfrentar as inúmeras contradições vividas nas salas de aula.

Um aspecto a ser assinalado refere-se ao fato de o critério determinante para que uma instituição de ensino superior fosse selecionada para participar da Teia do Saber era basicamente financeiro, uma vez que se fazia um “pregão”, ganhando, portanto, a instituição que apresentasse o menor preço para assumir cursos dentro do Programa e não a que tivesse a melhor proposta de ensino no contexto da educação continuada.

Complementarmente, exigia-se da instituição candidata a demonstração de que possuía infra-estrutura de apoio logístico suficiente, para garantir ambientes de aprendizagem compatíveis com as especificidades dos cursos; bibliotecas, contendo os títulos da bibliografia de referência dos cursos, em número suficiente de exemplares para consulta permanente dos participantes; laboratórios adequados à especificidade dos cursos; equipamentos necessários ao desenvolvimento dos temas abordados, incluindo os

---

<sup>13</sup> Secretaria da Educação. A Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SE, 2003.

<sup>14</sup> Conforme site: [www.cenp.edunet.sp.gov.br/Teia/](http://www.cenp.edunet.sp.gov.br/Teia/). Acesso em 23 julho 2009.

recursos de multimídia; distribuição de materiais impressos a todos os participantes. Ficava a cargo da instituição contratada, também, a emissão dos certificados aos concluintes, de acordo com o modelo definido pela CENP.

A PUC-SP participou da Teia do Saber com programas de Língua Portuguesa em algumas Diretorias de Ensino, nos anos de 2003, 2004 e 2005, respondendo, assim, pela formação continuada de um grande número de professores.

Os cursos, a cada ano, eram realizados em três modalidades: Inicial, Continuidade e Aprofundamento, sendo essas modalidades estruturadas em módulos, com carga horária total de quarenta ou trinta e duas horas cada um. Ao final de cada módulo, os participantes deveriam ser avaliados e o resultado comunicado à respectiva Diretoria.

Sendo a contratação das instituições superiores realizada anualmente, ocorria de um mesmo professor cursar uma modalidade numa instituição num ano e ter de se deslocar para outra, no ano seguinte, quando a primeira instituição tivesse sido preterida por outra, em função do preço proposto. No caso específico de Língua Portuguesa, o que foi possível verificar é que as modalidades não representavam, para alguns professores, nenhuma continuidade de trabalho, o que transformava a proposta de estágios diferenciados (Inicial, Continuidade e Aprofundamento) em conceitos destituídos de sentido prático.

Os cursos, mais uma vez, sob a forma de oficinas, mostraram professores muito interessados e professores desgostosos por estarem ocupando seus sábados em atividades que não escolheram, considerando terem sido obrigados em suas escolas, a participar. No conjunto, pareceu que, em muitas Diretorias de Ensino, não havia critério claro para a seleção dos professores que deveriam participar da ação de formação continuada. Esse fato deixou a impressão de falta de planejamento e de organização em algumas escolas, ou Diretorias de Ensino.

No trabalho com Língua Portuguesa, os cursos ministrados pela PUC-SP enfatizaram os textos escrito e oral, em diversos gêneros, incluindo alguns veiculados pela Internet.

Atividades realizadas em laboratório de informática mostraram professores já familiarizados com o uso do computador e professores bastante inseguros, além de ter havido até mesmo quem se recusasse a ir para o laboratório.

De maneira geral, notamos que a preocupação dos professores com o seu desenvolvimento profissional, com a sua atualização, não correspondia à nossa expectativa, exceto pela presença de uma parcela deles que buscava aproveitar tempo para conhecer mais e melhor as possibilidades de trabalho com a língua portuguesa. Os poucos interessados deixam claro que ali estavam em busca de um documento que garantisse, funcionalmente, sua progressão na carreira.

Dentre os professores que buscavam conquistar novos saberes na área, chamavam nossa atenção os que valorizavam a possibilidade de contato com colegas de outras escolas, graças ao debate que se instaurava em determinados momentos das oficinas, quando eram relatadas experiências com acertos, erros e dificuldades, proporcionando troca entre os pares. Eram os professores já motivados que, eventualmente, despertavam um ou outro dos que ali ficavam apenas para assinar a lista de presença.

Como estava previsto, havia, ao final de cada módulo, uma avaliação dos participantes, por meio de auto-avaliações e produções individuais que se constituíram, em grande parte, na apresentação de um relato a partir de efeitos que as atividades do curso vinham surtindo, na prática de sala de aula de cada um, com reflexos na aprendizagem dos alunos. Alguns até conseguiram fazer um diário de bordo, para registro do que representava a articulação entre as ações do curso e a prática pedagógica na escola.

Segundo vinha ocorrendo nos cursos de educação continuada em língua portuguesa, ministrados pela PUC-SP, era solicitada também, ao final de cada módulo, uma avaliação do material utilizado, do desempenho do próprio grupo e do formador. O resultado dessa avaliação era importante porque mostrava para a coordenação do projeto, se houve acertos ou desacertos no material disponibilizado naquele módulo e, também, como se desempenhou o formador.



No caso da PUC-SP, grande preocupação da coordenação de Língua Portuguesa foi sempre a manutenção do diálogo entre os parceiros (professores da rede e formadores) e a forma como o aparato teórico estava sendo levado às salas, pois acreditava-se que não era possível repetir regras gramaticais para esses professores que compareciam à Universidade (ao menos uma parte deles) com o intuito de desenvolvimento profissional, para que pudessem, efetivamente, promover mudanças na prática dos professores participantes.

Dentro dos limites das nossas avaliações, podemos dizer que alguns índices permitiam concluir que o trabalho foi realizado a contento. Houve receptividade positiva dos professores participantes (sabíamos que não haveria unanimidade pela forma como os professores eram introduzidos nas oficinas); muitos buscaram aplicar o que aprendiam recriando suas atividades com novas ações; instalou-se um ambiente de diálogo franco e aberto nas oficinas, propiciando reflexão, a partir dos conteúdos e dos relatos de vivências; o material utilizado nas oficinas, como esperado, serviu para introduzir conteúdos novos para a maioria dos professores e para adaptações de acordo com a realidade de cada professor em suas salas de aula.

Reafirmamos com a Teia do Saber a importância das Oficinas, pois professores já desencantados com propostas de “reciclagem”, com a imposição de apenas novidades teóricas, encontraram na Teia do Saber da PUC-SP a transformação de aparatos teóricos em possibilidades práticas. Com efeito, mais uma vez reafirmamos a importância de se trabalhar em oficinas que se mostraram produtivas, com boa agilidade e potencializando a parceria, o diálogo com os professores da rede pública.

Como defende Cintra (1998)

Primeiro, apostamos que os melhores resultados são obtidos quando, o trabalho passa pela concretização, pela vivência daquilo que se está propondo. Porque, com a prática, necessariamente, a teoria tem que rever seu significado. Depois, porque, o “fazer” envolve diálogo, cria meios para discutir com os professores propostas que são analisadas e adequadas à realidade da escola. Por fim, nas oficinas, nós da universidade temos de aprender a ouvir

para estabelecer o diálogo e diminuir o fosso existente entre os centros de produção do conhecimento e a escola. (p. 37).

Ao final, restou apenas saber se o que foi anunciado sobre a proposta do Programa Teia do Saber e suas formas de operacionalização levaram a bons resultados para o conjunto da rede pública. De nossa parte, não temos dúvida da necessidade de ações de formação continuada de professores, mas resta saber qual a melhor forma de desenvolvê-la e garantir sua legitimidade para a transformação dos envolvidos no cenário educacional. É preciso desenvolver competências, habilidades para lidar com as inovações, com as incertezas e com a imprevisibilidade.

De toda forma, fica a certeza de que participar de encontros de formação continuada pode proporcionar ao docente o exercício do autoquestionamento, distanciando-se das ações para conhecê-las, compreendê-las e reorientá-las.

A história dos últimos vinte anos pode ser contada de maneiras muito diferentes. Pode ser contada como uma história de sucesso e de capacidade de resposta a problemas endêmicos do sistema educativo português; na verdade, num período extremamente curto foi possível consolidar do ponto de vista institucional as redes de ensino superior e universitário de formação de professores e, paralelamente, resolver a situação de grande parte dos docentes não profissionalizados. Mas também pode ser contada como uma história de insucesso e de incapacidade de melhorar significativamente a formação científica e as competências profissionais dos professores. (NÓVOA, 1992, citado por TEODORO, António. 2006, p. 44-45).

### **3. A formação contínua em Portugal**

Nóvoa (1991, p. 17-18) volta a fins do século XIX para se referir às Conferências Pedagógicas, encontros informais de docentes, nascidas nas Escolas Normais em parceria com as associações de professores, cujo objetivo era a troca de experiências, possibilitando hábitos de reflexão entre os pares sobre a profissão e o ensino.

Segundo o autor, essas conferências constituíram um dos poucos espaços em que professores tinham a chance de partilhar ideias e sentimentos sobre a profissão e o ensino. No entanto, mais tarde, o Estado veio para “[...] asfixiar um processo que poderia ter contribuído para um desenvolvimento mais autónomo da profissão docente”. (p. 17).

As escolas normais e as associações somaram esforços, embora de forma limitada, inspiradas nos Centros de Professores, nascidos no Reino Unido, nos anos de 1960, e adotado logo por outros países. Um Centro de Professores foi pensado como um local de encontro para os professores, cujas principais funções eram: programar cursos de formação contínua de curta duração; incentivar e apoiar grupos de discussão do currículo e de produção de materiais curriculares; e oferecer um leque variado de serviços e recursos, como materiais fotocopiados, livros, equipamentos para empréstimo. Assim,

perspectivavam-se os centros como resposta às necessidades de desenvolvimento profissional dos professores.

Foi a partir da década de 1960 que ganhou sentido falar em formação contínua e a partir daí, encontrou-se em Portugal aumento significativo de ações de formação. Mas foi só no final dos anos 1960 e início da década de 70 do século XX, que se pode aludir à existência de orientações de política de formação contínua de professores, ainda que traduzidas em ações de caráter embrionário, não sistematizado. O Estado, então, passou a manter uma presença forte na área. As ações realizadas tiveram, ainda, um caráter de atividades de reciclagem, tendo, sobretudo, finalidades de desenvolvimento do sistema e de implantação da política preconizada para o ensino. (NÓVOA, 1991).

Nas décadas seguintes, aconteceu um aumento exacerbado de atividades de formação, porém, é preciso reconhecer que muitas dessas ações assumiram caráter pontual e disperso, desligadas que estavam de um plano de ação global de formação, respondendo muito parcialmente a necessidades ocasionais dos professores, numa lógica de atualização de conhecimentos e adaptação das práticas pedagógicas. Na verdade, a lógica da formação contínua de professores estava articulada, essencialmente, “com objectivos de desenvolvimento do sistema educativo e não com objectivos de desenvolvimento da profissão docente”. (NÓVOA, 1991, p. 19).

Quando se fala em ação que não seja adequada, porque desligada de um plano de formação, estamos tratando de uma formação descontínua. De fato, a verdadeira formação contínua deve enquadrar-se em projetos globais de formação, visando a uma educação permanente, sequenciada e coerente.

Assim, foi na década de 70 do século XX que a formação de professores em Portugal se constituiu como uma das preocupações dos sistemas educativos dos diversos estados. E foi por essa época que passou a receber a adjetivação de formação permanente, já que nesse contexto, a formação contínua é, em última instância, um processo de formação permanente. Do conceito de permanente, que lhe foi associado, assistimos hoje à designação mais usual de educação contínua, uma vez que se distingue, na maior parte

das formações profissionais de adultos, a formação inicial da contínua, não se podendo desligar a segunda da primeira.

Essa estratégia de formação permanente baseou-se no reconhecimento do valor formativo da experiência em situação de trabalho, ou seja, onde as instituições de ensino apareciam como lugares em que os professores também iriam aprender. Logo, adotou-se como princípio a formação centrada na escola, que foca as práticas dos professores e a elaboração de projetos de formação que visam à melhoria profissional a partir da análise da situação existente. O local de trabalho (escola) passa a ser eleito como o contexto privilegiado em que ocorre a formação; local de aprendizagem e investigação para alunos e professores.

Teoricamente, centrar a formação na escola pressupõe autonomia e responsabilidade dos professores no que se refere à sua própria formação e impõe uma concepção de professor como investigador, como profissional reflexivo e crítico, mas que não dispensa apoios externos e o desenvolvimento de relações de colaboração com outras instituições. Portanto, autonomia não se confunde com isolamento.

Vale lembrar que, no final da década de 70 do século passado, havia em Portugal mais de 50% de professores não profissionalizados, dos quais, 12,5% não eram detentores de habilitação própria. (TEODORO, 1982, p. 107, citado por TEODORO, 2006, p. 42). Tornava-se, pois, da maior importância desfazer essa situação no sistema de ensino português. Por isso, a década de 80 passou a ser marcada pela formação em serviço, cujo objetivo era acabar com a existência de milhares de professores de ensino secundário sem habilitação profissional.

Se em Portugal “a década de 1970 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores” e a de 1980 pelo da “profissionalização em serviço”, “a década de 90 será marcada pelo signo da formação contínua de professores”. (NÓVOA, 1992, p. 20-22).

Desta forma e em sintonia com as evoluções internacionais no domínio da educação permanente e da formação de formadores, observa-se em Portugal, a partir de então, um aumento significativo das ações de formação dirigidas aos professores.

Todavia, em 1984, em relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico<sup>15</sup> (OCDE) sobre as políticas educativas nacionais, afirmava-se:

A formação contínua, entendida como um processo organizado de actualização em função de uma carreira docente diversificada (ensino e actividades para docentes) e devidamente estruturado em termos de objectivos, execução e controlo, não tem existido em Portugal.” (p. 173, citado por ESTRELA, 2001, p. 28).

A autora ainda afirma que, apesar de a formação contínua ter sido instituída como um dever, não foi suficiente para inverter a situação denunciada pelos peritos da OCDE, ainda que tenham ocorrido mudanças nos anos 1990.

No primeiro Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores, na Universidade de Aveiro, FORMOSINHO (1991, p. 253) apresentou duas proposições básicas:

- “- a formação contínua não é um fim em si mesmo, é um instrumental em relação à qualidade da educação oferecida à geração jovem”;
- “a formação contínua deve fomentar a inovação pedagógica igualmente na perspectiva da melhoria da qualidade da educação oferecida.”

No mesmo evento, em comunicação apresentada, Nóvoa (1991) propõe uma nova concepção de formação contínua que, deslocando a tônica excessiva sobre a dimensão

---

<sup>15</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional dos países comprometidos com os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado. A sede da organização fica em Paris, na França. Também é chamada de Grupo dos Ricos. Juntos, os 30 países participantes produzem mais da metade de toda a riqueza do mundo. A OCDE influencia a política econômica e social de seus membros. Entre os objetivos está o de ajudar o desenvolvimento econômico e social no mundo inteiro, estimulando investimentos nos países em desenvolvimento. Disponível em <<http://www.wikipedia.org>>. Acesso em: 15 set. 2007.

acadêmica dos currículos, projeta-se no terreno profissional dos saberes e dos valores, defendendo uma profissão científica reflexiva. O autor relaciona a formação contínua com uma trilogia de produzir a vida (desenvolvimento pessoal), a profissão (desenvolvimento profissional) e a escola (desenvolvimento organizacional), isto é, concebe como referencial da formação, o desenvolvimento dos professores nas vertentes da pessoa, do profissional e do ator social.

A formação contínua centrada na mera aquisição de conhecimentos a transmitir e em métodos e técnicas para essa transmissão, mesmo com intenções positivas, passa a ser vista como limitada e poucas vezes geradora de inovação e mudança de práticas.

Para ALARCÃO (1991, p. 69), “a formação contínua, como um dos momentos de educação permanente que é, deve desenvolver cada professor até ao ponto de ser o professor que pode ser”. É a partir das suas atividades que os professores devem traçar as linhas orientadoras para o seu processo de desenvolvimento permanente. E acrescenta: “o professor de hoje deve ser um professor em situação e encontrar a sua identidade na mundividência que lhe é própria”.

NÓVOA (1991, p. 21), por sua vez, baseado nos estudos de Zeichner e de Demailly, constata a existência de “dois grandes grupos de formação contínua de professores:

- O modelo estruturante (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizado previamente a partir da lógica da racionalidade científica e técnica, e aplicado aos diversos grupos de professores.
- O modelo construtivista (personalista, investigativo, contratual, interactivo-reflexivo), que parte de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho”.

Concordamos com o autor ao julgar o modelo construtivista, em particular, no paradigma investigativo e na forma interativa-reflexiva, o mais adequado. Essa opção está centrada, sobretudo, na necessidade de conceber uma formação contínua que contribua para a

mudança na prática educacional e para a redefinição da profissão docente. O autor também não ignora que os modelos estruturantes possam ser mais eficientes no curto prazo, mas, adverte que esses modelos tendem a reproduzir as realidades educacionais existentes, dificultando o trabalho de invenção de uma nova escola para um novo professor. (NÓVOA, 1991).

Nesse mesmo Congresso, foram definidos princípios orientadores que deveriam presidir a formação contínua, em sintonia com um quadro de descentralização regional da política educativa e de autonomia das escolas. A formação contínua passaria, assim, a orientar-se por princípios de atualização permanente e, portanto, de complementaridade com a formação inicial, associados à prática docente, numa perspectiva de interação com a teoria e centrando-se no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, evidencia-se que as mudanças significativas só se obtêm com a adesão dos professores. Os docentes, segundo CANÁRIO (1991),

são encarados como agentes de mudança, capazes de identificar problemas, pesquisar e construir soluções, avaliar, e comunicar resultados, numa perspectiva de auto formação e formação permanente. (p. 222).

### **3.1. A formação contínua e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)**

Podemos citar vários documentos que refletem intenções em relação à formação contínua: a primeira e mais importante é a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei n. 46/86, de 14 de outubro, seria a mais recente LDB lusitana) que representa um marco fundamental na evolução do sistema e na situação preconizada de reforma que, em síntese, organiza o Ensino Pré-Escolar, Básico, Secundário e Superior.

A lei estabelece uma nova organização global do sistema educativo, definindo o regime de autonomia das escolas, bem como o modelo de gestão e administração; e aprova o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, outro diploma.



Mais um documento: o Decreto-Lei n. 344/89 de 11 de outubro, que define o Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Professores (OJFICP). Este documento regulamenta a formação destes profissionais e enuncia os princípios a que a formação deve obedecer.

Assim, o subsistema da formação contínua de professores foi definido na primeira metade dos anos 1990 e sofreu alguns ajustes nos últimos anos em função dos resultados de sua implantação e de orientações políticas dos sucessivos governos.

A LBSE veio consagrar o direito e o dever dos professores à formação contínua, atribuindo à escola e aos professores tarefas cada vez mais diversificadas e complexas. O Artigo 30 refere-se aos princípios gerais sobre a formação de educadores e professores: “a Formação Contínua de Professores deve complementar e actualizar a formação inicial numa perspectiva de educação permanente”. (Artigo 30, n. 1, alínea a). E o Artigo 35 consagra “a todos os educadores, professores e outros profissionais da educação o direito à formação continua”. Esse direito tem sido considerado um dos aspectos fundamentais no desenvolvimento da qualidade da educação. Todavia, não acreditamos seja capaz de resolver todos os problemas; entretanto, poderá desempenhar papel relevante na produção de inovações construídas nos contextos reais e na revitalização do profissionalismo docente.

Aliás, nesse artigo, a própria formação contínua é objeto de particular destaque nos seguintes termos:

1. “A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua”, conforme já mencionamos.
2. “A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”.
3. “A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham”.

4. “Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos.”

Nesse sentido, a formação contínua é reconhecida como um direito, mas também como um dever, uma vez que, aparecendo ligada ao profissionalismo docente, constitui requisito de progressão na carreira por meio da creditação de ações frequentadas e concluídas, sem as quais não será possibilitada a mobilidade na carreira.

Compete à formação contínua assegurar o aprofundamento, complemento, ou a atualização de conhecimentos ou competências profissionais, o que consideramos necessidade de qualquer profissional numa sociedade em constante transformação; a mobilidade profissional e a progressão na carreira.

Com relação ao local, a LBSE deixa uma solução ambígua, privilegiando, predominantemente, o ensino superior (as instituições de formação inicial), em cooperação com os estabelecimentos onde trabalham os professores e os educadores, na linha do que acontecia com a profissionalização em exercício.

Em 1992, ocorre a publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua. Eis que esse documento não inclui a escola como entidade formadora. Surgiram, assim, novas entidades com competências para desenvolver a formação contínua, que são os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE).

A existência de financiamentos comunitários para isso permitiu a construção de uma vasta rede de centros de formação, criados não apenas por associações de professores e instituições de ensino superior, mas, sobretudo, por associações de escolas básicas e secundárias, organizadas a fim de responder ao desafio da formação dos seus professores.

O modelo organizacional proposto para a formação contínua de professores pelo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores é, no fundo, um modelo que descentraliza a decisão pedagógica. São as Comissões Pedagógicas dos Centros de Formação de

Associação de Escolas que têm o poder para diagnosticar as necessidades dos seus docentes, promoverem ações de formação que, respondendo aos anseios dos professores, deverão criar condições para uma efetiva melhoria do desempenho profissional.

Recentes alterações foram realizadas no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores pelo Decreto-Lei n. 15/2007 de 19 de janeiro. Os seguintes artigos 4º, 5º, 6º, 7º, 9º, 13, 14, 27 e 33 do RJFCP sofreram alguma mudança, no entanto, só faremos referência aos que, de algum modo, nos interessam ou atingem a temática estudada:

“Artigo 4º: Adequação às necessidades do sistema educativo, das escolas e dos docentes.

Artigo 5º: As ações de formação contínua relevam para efeitos de apreciação curricular e para a progressão na carreira docente, desde que concluídas com aproveitamento.

Artigo 13: Não podem ser objecto de certificação as ações nas quais a participação do formando não tenha correspondido ao número de horas mínimo definido no respectivo regulamento.

Artigo 14: Só podem ser creditadas as ações de formação realizadas com avaliação e que estejam directamente relacionadas com a área científico-didática que o docente lecciona, bem como as relacionadas com as necessidades de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada definidas no respectivo projecto educativo ou plano de atividades.

Artigo 33: Sem prejuízo do cumprimento dos programas ou prioridades definidos pelos serviços centrais ou regionais do Ministério da Educação ou pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, escolher as ações de formação que mais se adéquem ao seu plano de desenvolvimento profissional.

Beneficiar, nos termos da legislação em vigor, de dispensas de serviço não lectivo para efeitos da frequência de ações de formação contínua.”

O Diploma que altera o Regime Jurídico (Decreto-Lei n. 207/96) manifesta algumas preocupações a partir das quais pretende afirmar o seu carácter inovador, nomeadamente quando: define um vasto leque de modalidades de ação de formação, nas quais se

incluem as oficinas de formação, os seminários, os estágios, os projetos e os círculos de estudo ou quando afirma o direito de cada professor definir o seu próprio processo de formação e desenvolvimento profissional.

O mesmo documento, na introdução, manifesta:

continuum a considerar-se as instituições de ensino superior como especialmente vocacionadas para a formação contínua, facultando-se, porém, a possibilidade de, ao lado destas, outras entidades poderem levar a cabo ações de formação. De entre tais entidades, avultam, em particular, os Centros de Formação de Associações de Escolas, resultantes de agrupamentos de escolas de uma determinada área geográfica, definida pelo Ministério da Educação. [...] Salienta-se, por último, que todas as entidades formadoras previstas, para o serem, se têm de sujeitar a um processo de acreditação.

No entanto, na Carta-Circular do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) – 5/97, que regulamenta as modalidades das ações de formação, a acreditação de modalidades como as Oficinas de Formação, de Estágio, de Projeto ou de Círculo de Estudos ocorrerá somente após parecer fundamentado de um Consultor de Formação, ou de um especialista nas temáticas em causa, quando a pretensão era que estas funcionassem como outras opções de modalidades de formação contínua.

É da competência do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC), constituído pelo presidente e por doze vogais, nomeados pelo Ministério da Educação, a acreditação de ações de formação contínua. Às ações de formação acreditadas são atribuídos créditos para efeito de progressão na carreira. De acordo com as recentes alterações no Estatuto da Carreira Docente (2007), para efeitos de progressão na carreira, só podem ser creditadas as ações de formação contínua, relacionadas com a área científico-didática do docente, bem como com as necessidades da escola, definidas no respectivo projeto educativo ou no plano anual de atividades; 2/3 das ações de formação devem obrigatoriamente incidir no primeiro grupo, ou seja, na área científico-didática que o docente leciona.

Essa alteração no Estatuto da Carreira Docente consagra uma mudança na política de formação contínua de professores, iniciada já em meados de 2005, que tem como pressuposto a necessidade de reforçar a relevância da formação. Assinale-se ainda que as ações de formação passaram a ser, obrigatoriamente, avaliadas pelos formandos.

Ainda, a formação contínua é assegurada por: instituições de ensino superior; centros de formação constituídos por escolas que se associam; centros das associações profissionais ou científicas; serviços da administração central ou regional da educação, em áreas consideradas relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo e não promovidas pelas outras instituições. No que concerne às modalidades de ações de formação contínua, coexistem as mais tradicionais, como os cursos, os módulos, as disciplinas regulares no ensino superior e os seminários, a par de modalidades centradas nos contextos escolares, como são os casos das oficinas de formação, dos estágios, dos projetos e dos círculos de estudos.

Muitas outras ações foram oferecidas por meio de universidades, como o Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP), da Universidade de Aveiro, por exemplo; ou ainda, por meio da criação das Escolas Superiores de Educação. Todas essas ações confrontavam as deficiências a suprir, tendo-se revelado muitas das soluções encontradas, de grande criatividade. Também as associações sindicais promovem seminários, encontros, jornadas pedagógicas, envolvendo centenas de professores. Mas as queixas continuam sendo por pecar pela descoordenação, pela falta de organização, pela ausência de uma planificação adequada às realidades.

### **3.2. Os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)**

A constituição dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) teve início em 1992, com a publicação do Decreto-Lei n. 249/92, de 9 de novembro, que definiu o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) e criou os Centros de Formação de Associação de Escolas como entidades formadoras. Um Centro é criado a partir da associação de todos os estabelecimentos de ensino (jardim da infância, ensino

básico e secundário) de uma mesma região. O Centro tem sua sede numa das escolas associadas e possui um diretor eleito por sua comissão pedagógica.

Os centros resultaram de uma iniciativa do poder político central, no âmbito da formação contínua de professores, fazendo apelo ao associativismo local de professores e escolas. Os CFAE foram encarados pelo poder político como as entidades que mais fácil e eficazmente poderiam cumprir os objetivos, dada a sua proximidade em relação às escolas e aos professores. Eles careciam, no entanto, do enquadramento jurídico-administrativo e da legitimidade institucional para atuarem junto às escolas e aos professores no âmbito do sistema formal e obrigatório da articulação da formação contínua com a carreira docente.

Os CFAE constituem entidades formadoras e configuram-se como uma ruptura na tradição do sistema educativo, não apenas pelo seu caráter associativo, mas também pelo fato de protagonizarem um modelo de formação contínua centrado na escola. A proposta desse modelo era construir-se em cada contexto, em cada escola, com seu plano específico e sua equipe concreta, combinando teoria e prática numa reflexão sobre a ação.

A própria designação dos centros faz supor que se baseiam em associações de escolas – estabelecimentos de ensino, organizacional e coletivamente considerados, mas eles são pressionados, na prática, devido à articulação formação-carreira que a lei estabeleceu, a relacionarem-se mais com os professores, individualmente considerados, numa lógica de oferta e de consumo individual de ações e de créditos de formação correspondentes. Esta lógica é inibidora ou, pelo menos, não estimula a formação centrada na escola, isto é, centrada nos contextos coletivos e nas situações de trabalho pedagógico e de intervenção comunitária dos professores.

Assim, os CFAE, que foram criados no início da década de 1990, com o objetivo de enquadrar a formação contínua dos profissionais, juntamente com os centros de associação de professores e o ensino superior, conheceram uma evolução que mesmo não sendo uniforme, conseguem, de algum modo, contribuir para a melhoria da formação

de professores. Muitos desenvolveram parcerias com o ensino superior, com autarquias e outros elementos da comunidade. Ao longo do tempo, foram também construindo espaços de reflexão, de que são exemplos os congressos de CFAE, as malhas e redes de centros, nem sempre contíguos. Curiosamente, apenas alguns meses após a publicação do diploma jurídico prevendo sua criação, existiam mais de 200 Centros de Formação, cobrindo todo o território nacional.

No entanto, cinco anos após seu surgimento, o entusiasmo em torno dos Centros se acalmou. Investigações a respeito vieram a divulgar que a formação oferecida era caracterizada “como escolar, descontextualizada e instrumental” (CANÁRIO, 2000, p. 69), ou ainda, como expressou Ruela (1997, p. 296, citado por CANÁRIO, p. 69) “formação descentrada da escola”, sendo que sua proposta inicial residia no fato de “as escolas (e não os professores individualmente considerados) aparecerem como os destinatários e os suportes principais de uma ação formativa”. (CANÁRIO, 2000, p. 70).

A evolução apontada não aconteceu na mesma proporção em todos os centros. Alguns se acomodaram, enveredaram por práticas rotineiras e foram se afastando das escolas e dos professores. Outros se encontram inativos, obrigando os professores das escolas que abrangem a procurar outros centros ou dispensando-os pura e simplesmente da formação.

Nesse sentido, uma vez que a educação contínua, de acordo com o Estatuto da Carreira Docente, está vinculada à progressão na carreira, o que se encontra é uma procura consumista por cursos, ocorrendo de o professor fazer o mesmo curso várias vezes ou ainda cursos que nada tem a ver com a sua área de trabalho. Isso acaba por descaracterizar a real função da formação contínua e por extensão, dos centros.

Nóvoa (1992) afirma que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (p. 25).

Entre as ações que os centros de formação promovem, encontramos as que abordam: a problemática da Literatura; romances, poesia, dramaturgia de autores consagrados nos programas; relação literatura com as outras artes; didática da leitura, da escrita, da oralidade; motivação para a leitura; pesquisa de informação na Internet; projetos de escrita; terminologia linguística.

Em 2006, encontramos as seguintes ações de formação contínua acreditadas por modalidade: Cursos de formação – 1417; Módulo de formação – 71; Seminário – 16; Oficina de formação – 2203; Estágio – 6; Projeto – 51; Círculo de estudos – 310.<sup>16</sup> No entanto, muitas dessas ações resultam mais da oferta dos formadores do que das necessidades dos docentes.

Torna-se oportuno referir que essa formação esqueceu ou não chegou a consciencializar a sua finalidade primordial de contribuir para o sucesso educativo do aluno, cingindo-se à leitura de uma formação de patamar para novos escalões, numa corrida aos créditos que a carreira vertical exige.

Muitos autores concordam que a criação dos CFAE constitui uma medida inovadora, estratégica de política educativa e uma aposta na cooperação entre escolas de diferentes graus de ensino, tendo como objetivos centrais a gestão descentralizada da formação contínua de professores, a valorização da cultura profissional docente e a aproximação do cotidiano educativo dos estabelecimentos de ensino.

---

<sup>16</sup> PRODEP, relatório de 2005. Disponível em <<http://www.prodep.min-edu.pt/menu/3.htm>>. p. 76. Acesso em: 20 agosto 2007.



Todavia, parte dos professores queixa-se de que a formação que lhes é oferecida raramente vai ao encontro dos seus interesses, necessidades e expectativas. Tal posicionamento é indicador de uma postura individualista, uma vez que cada professor geralmente pensa apenas em si próprio, não se entendendo como elemento de um coletivo ao qual ele não se sente pertencer. A contextualização da formação na escola manifestada em projetos coletivos não pode traduzir posicionamentos meramente particulares, mas deve ser enquadrada na perspectiva das necessidades emergentes na comunidade educativa e não propriamente nesse ou naquele professor, isto é, deve responder mais a coletivos que a somatório de indivíduos.

É indiscutível o aumento quantitativo das atividades de formação contínua de professores, mas, no momento, há novamente, um clamor de descontentamento, diante das liberdades de escolha prometidas. Os aspectos negativos caracterizam-se por práticas de uma pedagogia fora dos contextos de trabalho, ou ainda, por formação como meio de progressão na carreira, o que conduziu ao seu desvirtuamento. Enquanto o motivo da formação se centrar num processo de oferta e procura de créditos, nenhum reflexo poderá se reproduzir na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, adiantando, ademais, que, nesse contexto, os CFAE nada trouxeram de novo, já que não produziram mudanças significativas capazes de alterar o *status* vigente.

Recorrendo a testemunhos, pudemos ouvir um repetir de desencantos que conduz ao alheamento, à rotina de uma fatal formação contínua a cumprir, selecionando as ações que parecem de mais fácil percurso. Formação contínua que se diz ter como alvo todos os educadores e professores, mas que geram ainda a informação de que não é a formação que está em jogo, mas os créditos, explicando casos de professores que repetem um curso por várias vezes.

Essa percepção de caráter negativista poderá ser reflexo de uma velada fuga à formação fundamentada, talvez, na atitude de recusar algo que, desde logo, é proposto como uma obrigação, não se respeitando minimamente nem o ritmo próprio, nem o livre arbítrio de cada um (é evidente que, de acordo com as normas atuais, os professores não são obrigados a frequentar ações de formação, a não ser para quem quer mudar de escalão).

Nesse sentido, Teodoro (2006) afirma:

os professores mais antigos, não se entendendo com esses novos discursos e exigências, reformam-se na primeira oportunidade, ou contam os dias (sempre a crescer) que lhe faltam para se aposentar. Os que se posicionam a meio de carreira procuram estratégias para fazer algo diferente da rotina escolar, nem que seja tirar uma pós-graduação, um mestrado ou um doutoramento. Os mais novos, confrontados com a dureza do acesso a um trabalho com direitos e estabilidade profissional, constroem estratégias de adaptação a percursos onde as palavras-chave são incerteza e flexibilidade. (p. 93).

De fato, poderíamos questionar qual seria a atitude dos docentes frente à formação, caso não fosse obrigatória e não estivesse ligada à progressão na carreira; como se articularia tal formação com os interesses e necessidades dos professores refratários ao atual modelo, em que não veem espelhados tais interesses e necessidades. Resta-nos ainda saber de que modo uma formação não obrigatória repercutiria nas práticas educativas.

Tal posição leva-nos, desde logo, a outros caminhos, como o de saber se os professores estariam dispostos a aceitar um plano individual de formação, como condição para a avaliação do desempenho, privilegiando e incentivando o mérito e o contínuo repensar da profissionalidade docente.

Ainda assim, sabendo que a organização da formação contínua de professores, tendo de ser encarada como uma prioridade do sistema educativo, não encerra automaticamente a solução milagrosa para uma função educativa a ser cumprida, ousamos desejar para a formação contínua o desenvolvimento continuado de competências pessoais e profissionais dos professores; o comprometimento de a formação contínua ser parte da vida do professor e, portanto, da própria ideia do profissionalismo docente.

### **3.3. Duas experiências de formação contínua em Portugal: TLEBS e LITTERA**

Tivemos a oportunidade de tomar contato com dois projetos: o primeiro, a nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, documento que viria a substituir a antiga nomenclatura gramatical, exigindo, assim, que os professores se apropriassem dos novos conceitos, foi realizado por meio de oficinas oferecidas pelos Centros de Formação de Associação de Escolas. E o segundo, Projeto Littera, que se constitui num modelo de formação centrada na escola.

Podemos dizer que o que realmente nos chamou atenção no período em que estivemos em contato com pesquisadores do outro lado do Atlântico foi o Projeto Littera – escrita, reescrita, avaliação. Conseguimos, por intermédio da orientadora de Portugal, encontros informais e, mais tarde, uma entrevista com a professora Emília Amor, coordenadora do Littera – projeto apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian. Esse projeto ocorreu durante quatro anos (1999-2000 que servirá de ano zero a 2003-2004, quando os jovens concluem o 6º ano) e pode-se dizer que foi o maior projeto já desenvolvido na área de formação contínua de professores de língua materna. Essa experiência nos possibilita uma reflexão, não propriamente em comparação, mas em contraponto, com projetos desenvolvidos no Brasil (São Paulo), a fim de verificar se podemos e do que poderemos nos apropriar com o intuito de refletir para novos encaminhamentos em face dos muitos problemas existentes na formação continuada no nosso país.

#### **3.3. 1. A Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário**

É dado como conhecido que a aula de Língua Portuguesa deverá desenvolver mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando o aluno para inserção na vida social e profissional, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, conhecedor de seu funcionamento.

Nesse sentido, a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), publicada pela Portaria n. 1488, em 24 de dezembro de 2004, constitui uma ferramenta de

auxílio ao ensino da gramática e ao estudo dos textos, sendo um documento normativo, que pretende fixar os termos a serem utilizados na descrição e análise de diferentes aspectos do funcionamento da língua.

Sendo um documento oficial, foi decidida sua adoção, a título de experiência pedagógica, que se destinou a constituir referências para as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Português, bem como para a produção de documentos pelo Ministério da Educação em matéria de ensino e divulgação da língua portuguesa, com a finalidade de superar a desatualização da Nomenclatura Gramatical Portuguesa, datada de 1967.

Parece que o objetivo precípua da oficina que apresenta como conteúdo o documento seja renovar as práticas pedagógicas e fomentar a partilha de experiências e conhecimentos linguísticos apoiados na reflexão dos conteúdos gramaticais expressos na nova Terminologia Linguística.

Quando surgiu, a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS) era uma novidade para todos os docentes, o que, de certo modo os obrigava a reverem a forma como outrora ministravam determinado conteúdo.

Fixou-se em três anos letivos, como início no ano de 2004/2005, o prazo de duração dessa experiência, que deveria substituir a antiga Nomenclatura Gramatical. Finalizando o prazo de experiência, a TLEBS entraria em vigor, generalizando-se, tal como foi aprovada pela Portaria já referida, ou com as alterações que os três anos de experiência viessem a, porventura, aconselhar.

Em função desse dispositivo, vários professores manifestaram interesse em frequentar ações de formação cujo enfoque correspondia à divulgação da TLEBS, proporcionando atualização, conhecimentos e reflexão sobre a nova terminologia, o que os levaria a produzir materiais com atividades relativas ao funcionamento da língua, em adequação à TLEBS.

Todavia, durante o período em que permanecemos naquele país, era grande a polémica sobre a Terminologia Linguística de Português para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS). Em vários eventos dos quais participamos, o assunto foi levantado e a discussão mostrava claramente a falta de destreza dos professores com a relação à mudança. O que se ouvia é que professores e alunos confrontavam-se com dificuldades acrescidas. Os manuais já se encontravam cheios de termos de acordo com a TLEBS, ainda que professores e alunos não estivessem familiarizados.

Para darmos uma idéia do que significa essa mudança vamos exemplificar com a palavra “qualquer” antes considerada, morfológicamente, como determinante ou pronome indefinido; mas que, segundo a TLEBS, deverá classificar-se como quantificador universal.

Outro exemplo pode ser dado com a frase: “Todos levavam muito em gosto, na freguesia, o casamento”. A função sintática da expressão “na freguesia” era, até o 9º ano, vista como um complemento circunstancial de lugar; aplicando-se a TLEBS passa a designar-se “modificador preposicional”. Estes poucos modelos nos dão uma idéia de que as mudanças não são pequenas, por isso, tudo indica que devesse haver maior número de ações de formação continuada aos professores sobre o tema para familiarizá-los.

A partir do 10º ano, as alterações recaem para aspectos do funcionamento da língua, devendo centrar-se nos fundamentos da Pragmática e da Linguística Textual, ainda que muitos desses aspectos não tenham feito parte da formação inicial do professor. Essa proposta vai ao encontro do que já se encontrava no Programa de Português, no qual, na introdução, é possível acompanhar:

pretende-se, fundamentalmente, que o aluno adquira uma atitude crítica, através de uma tomada de consciência sobre a forma como comunicamos o que queremos comunicar e desenvolva disponibilidade para a aprendizagem da língua, reflectindo sobre o seu funcionamento, descrevendo-a, manipulando-a e apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de outras linguagens estéticas. (2001/2002, p. 3).

O que se diz é que a grande novidade nessa abordagem dos conteúdos do funcionamento da língua é a manipulação. Os alunos deverão utilizar os conteúdos também noutros contextos e a serviço de outras competências.

Por fim, após tantos movimentos contrários, em abril de 2007, o Ministério da Educação decidiu tomar medidas para revisão e algumas correções da TLEBS, uma vez que se encontraram alguns termos inadequados. Está previsto que a questão retorne à baila, em 2010.

### **3.3.2. Littera – escrita, reescrita, avaliação: um projeto integrado de ensino e aprendizagem do português – para a construção de uma alternativa viável**

Como mencionamos anteriormente, a responsável pelo projeto Littera foi a Professora Doutora Emília Marçal Amor que reclamava que a maior parte da investigação académica no âmbito da Didática da Língua Portuguesa apresenta “carácter descritivo e problematizador [...], peças úteis na perspectiva da caracterização e diagnóstico das situações e das práticas, mas que quase nada arriscavam em termos prospectivos e, sobretudo, pró-activos.” (2004<sup>b</sup>, p. 9).

Essa reivindicação não é particular da professora. Aqui, no Brasil, muitos, entre os quais nos incluímos, também notam claramente que as pesquisas académicas pouco querem ou pouco conseguem se aproximar das escolas. Assim, consideramos que é muito fácil diagnosticar um problema, mas estar ali para tentar resolvê-lo, é outra coisa!

Para se contrapor a essa perspectiva, vem à baila o projeto Littera, iniciativa da Fundação Calouste Gulbenkian, implantado no ano letivo de 1999-2000. O projeto foi concebido, aprovado e executado tendo como eixo organizador concepções e práticas focalizadas sobre a escrita numa perspectiva de estudá-la como processo em sua articulação com os outros domínios da aprendizagem da língua. Nesse sentido, o projeto procura conjugar modelos, perspectivas e instrumentos disponibilizados pelas áreas científicas de referência.

Refere-se a um projeto de ação/intervenção didática, orientado pelo seguinte elenco de objetivos:

- definir uma metodologia didática que aborde a escrita, em todas as suas fases e na sua diversidade tipológica, como um modo de comunicação específico, autônomo e suscetível de potencializar o desenvolvimento das restantes competências da língua.
- desenvolver e testar essa metodologia em situações/contextos diversificados e significativos, em moldes que lhe configurem validade e fiabilidade.
- proceder ao balanço crítico da experiência, extraíndo dela algumas orientações, no âmbito didático e curricular, aplicáveis a contextos mais alargados. (AMOR, 2004<sup>b</sup>).

O que se percebe é que o projeto assume que as escolas marcam a diferença e que é preciso um enfoque particular sobre a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais. Com a valorização da escola local, há um incentivo para o modelo de formação centrada na escola, de carácter contextual e associativo, dirigindo-se não aos professores isoladamente, mas às organizações onde eles trabalham. Trata-se de encarar a escola como lugar de trabalho dos professores e unidade básica de formação e inovação.

O projeto passou a funcionar em seis turmas de três escolas na área da Grande Lisboa, acompanhando o percurso desses alunos desde o 3º ano de escolaridade até o 6º ano. O objetivo era que os alunos progredissem consideravelmente no que respeita à escrita e à leitura. Na verdade, foi um projeto de ação/intervenção didática, “envolvendo quer os seus destinatários, os alunos, quer os professores, elo fundamental do processo de mudança”. (AMOR, 2004<sup>a</sup>, p. 23).

A coordenadora ainda menciona que se deveria garantir às escolas implicadas no Projeto equipamento de bibliotecas, embora a própria sala de aula fosse encarada como centro de recursos e aponta para as dificuldades que seriam encontradas pelos docentes caso não dispusessem de tais materiais.

Trata-se de um esforço para conjugar o máximo de recursos possível do ponto de vista da teoria das duas vertentes: a didática da língua materna e a área de desenvolvimento e da gestão do currículo, como nos explica Emília Amor. A professora esclarece ainda que o projeto é inspirado em outros programas existentes na Europa, desenvolvidos pela França e Espanha, contudo, no percurso, optou-se por soluções originais.

Em relação aos professores, a proposta era que trabalhassem sem recorrer ao manual escolar. Em vez disso, optassem por escrever materiais próprios, pois, assim, os docentes estariam mais atentos às necessidades dos alunos, é o que defende a dirigente do projeto.

Numa análise mais fina, é possível detectar que os alunos que integraram o projeto desde o 3º ano apresentaram uma taxa de aproveitamento superior a 96%, conforme podemos constatar pelos dados constantes no livro *Littera*.

Para participar do projeto, os professores foram selecionados a partir da disponibilidade de permanência nas escolas e para o tipo de tarefas previstas, além do seu interesse em se envolver na proposta.

A fim de assegurar um acompanhamento científico e metodológico regular, o projeto contava com uma Comissão, cuja função era analisar as atividades da equipe, bem como os materiais produzidos, emitindo parecer à coordenação.

Por fim,

parece poder afirmar-se que, na maior parte dos casos, se registrou uma ruptura com formas de trabalho mais convencionais – induzidas pelos manuais escolares e delas dependentes – com os consequentes ganhos, da parte dos alunos e dos professores, em iniciativa, motivação, quantidade e/ou qualidade de trabalho produzido.” (AMOR, 2004<sup>a</sup>, p. 28).

A intervenção nas escolas foi precedida por uma série de atividades de diagnóstico e análise realizadas com os professores e com os discentes. Procurou-se com esses



instrumentos verificar: conteúdos privilegiados pelos professores; recursos utilizados; relação dos conteúdos com outras áreas curriculares; tipos de textos abordados; nível de desempenho dos alunos. A partir dessa análise, foi possível compor um quadro inicial dos alunos, o perfil dos professores, evidenciando as zonas críticas, para a construção de uma alternativa viável.

Emília Amor garante ainda que o projeto, “em todas as suas componentes e na sua lógica global, teve como alvo os alunos, beneficiários da intervenção realizada” e os professores seriam mediadores dessa estratégia. (AMOR, 2004<sup>b</sup>, p. 77). Esse é um aspecto que consideramos bastante relevante, pois, quando o foco é a aprendizagem do aluno significa que o professor deu conta da sua tarefa de ensinar, no entanto, ao compararmos aos projetos de que tomamos conhecimento, em São Paulo, verificamos que o alvo das formações são os professores, com uma suposta intenção de que o aluno também seja beneficiado.

A dirigente do projeto afirma que, ao final, os professores tinham muita clareza de que por trás de uma opção metodológica está sempre a natureza do próprio conhecimento e que só quando o domina com rigor e segurança o professor estará em condições de fazer escolhas acertadas nesse nível. (AMOR, 2004<sup>b</sup>). Aqui fica colocada a importância de se trabalhar também aspectos teóricos nos cursos de formação continuada, ponto que os professores tanto questionam nas nossas ações.

Segundo a coordenadora, o Littera é um projeto com várias frentes. Assim, por um lado, há uma ação direta nas salas de aula, com utilização de métodos e materiais didáticos inovadores, fornecidos pelo projeto, e, por outro, há ações destinadas à formação dos professores das turmas envolvidas, além de supervisão e acompanhamento da prática.

A prática pedagógica é desenvolvida nas turmas do projeto a partir do ano 1 e a Supervisão abrange de modo direto e diferido todos os domínios da ação didática. Em termos de ação docente o projeto prevê destaque para o trabalho de supervisão, “como forma de orientar e sustentar, quer pela proposta de actividades/projectos sugestivos,

quer no apoio às rotinas previstas na escola, sem coarctar a iniciativa e a margem de acção dos professores”. (AMOR, 2004<sup>a</sup>, p. 27)

A avaliação pode ter carácter formal, assente no diagnóstico de necessidades e incidente em áreas-chave. Ou pode ter carácter informal, inerente ao acompanhamento continuado do processo. Realizada em três momentos anuais,

tem constituído um reforço importante das práticas, pela iniciação a metodologias inovadoras, pela concertação de procedimentos adoptados no Projecto, pela reflexão e avaliação conjuntas das actividades em curso que esses momentos sempre proporcionam, tanto aos professores que constituem a equipa no terreno como aos que, nas escolas, se dispõem a acompanhá-los na formação. (AMOR, 2004<sup>a</sup>, p. 27).

Já a avaliação dos alunos, entendida como hetero e auto-avaliação, possui carácter eminentemente formador, ainda que envolvam práticas/instrumentos de controle convencionais.

Quando do encerramento do projeto, houve o lançamento do livro *Littera – escrita, reescrita, avaliação* – de autoria da coordenadora do projeto, Emília Amor, cujo conteúdo é uma descrição abrangente de seus fundamentos, planos e linhas de ação. No mesmo evento, aconteceu uma exposição com dezesseis painéis, que apresentavam a visão integrada do currículo construído e o resultado, ano a ano, do que de mais relevante se fez em cada escola. Essa exposição foi também posteriormente apresentada na Universidade de Aveiro. Atualmente, os materiais encontram-se em poder da Fundação Calouste Gulbenkian.

Após as avaliações, o *Littera* previa um alargamento das ações a fim de percorrer todo o território nacional, o que, infelizmente, foi impedido quando houve uma mudança no Conselho da Fundação Calouste Gulbenkian, não disponibilizando verba para a continuidade do projeto. Por diversas vezes, quando conversava com professores, ouvia sobre o *Littera*, por isso, ficamos sabendo que esse foi um marco nas ações de formação continuada de Língua Portuguesa em Portugal.

A coordenadora Emilia Amor também nos falou, em encontro presencial, da necessidade de se acompanharem dinâmicas de trabalhos locais, sustentando-as e regulando-as, para desenvolver um trabalho de acompanhamento regular das escolas, a fim de evitar que a prática vá se afastando dos fundamentos da formação.

Podemos considerar que a formação centrada na própria escola, com caráter interventivo, parece ser a que produz mais e melhores resultados, haja vista o sucesso do Littera. Quando os professores passam pela formação continuada em ambientes os mais variados, distantes das escolas onde trabalham, é natural que as realidades provoquem reações desiguais e não adequadas a todo tipo de escola.

Assim, o modelo em que o profissional deixa o seu ambiente de trabalho para participar da formação e, em seguida, retornar à sua realidade, com os conhecimentos teóricos e metodológicos supostamente “adquiridos” e com a também “suposta” função de realizar a transposição didática para o seu cotidiano da sala de aula, sem nenhum apoio dos agentes responsáveis por essa formação, parece não ser o mais eficaz e é exatamente isso que não faz o Projeto Littera de educação contínua em Portugal.

Para escrever, há que reflectir sobre a situação de comunicação para se eleger o texto adequado de acordo com as intenções; é preciso estruturar o conteúdo que se quer transmitir; é preciso planificar inicialmente e corrigir sucessivamente até o texto cumprir os objectivos previstos. (FIGUEIREDO, 2005, p. 82-83).

#### **4. Em busca de subsídios para uma proposta de educação continuada: aspectos gerais e a produção do texto sob a ótica do processo**

É voz corrente que o ensino em geral, no Brasil, encontra-se em crise. Por consequência, o ensino de Língua Portuguesa também. Embora o Ministério da Educação esteja sempre oferecendo, ou impondo diretrizes, sobre o quê e como ensinar, a sensação que temos é de falta de parâmetros sobre o ato de ensinar, além de muitas carências em níveis sociais, culturais e econômicos.

No caso do ensino de Língua Portuguesa prevalecem dúvidas sobre como ensinar leitura, produção textual ou mesmo gramática, quando se tenta sair de formatos tradicionais. Ensina-se para a escola, não para a vida dos educandos, o que faz com que as aulas de língua materna se afastem muito das reais necessidades de comunicação eficiente dos alunos, seja em termos de língua oral ou escrita.

É possível que a falta de apropriação do universo teórico decorrente da formação inicial do professor leve profissionais a não saber lidar com o que lhes foi "ensinado", além de faltar na maior parte dos cursos uma articulação entre teoria e prática. E nesse sentido, programas de educação continuada podem, quando bem elaborados, suprir parte das carências ainda presentes.

Não se trata de propor programas que deem maior importância à parte prática com um conjunto de atividades para serem reproduzidas pelos professores em suas aulas de Língua Portuguesa, porque, nesse caso, rompe-se com o princípio da educação centrada

na escola, fazendo-se propostas que até poderiam ser adequadas a uma ou outra escola, mas que, seguramente, não atenderiam ao conjunto de escolas que compõem nosso sistema educacional.

Ter conhecimentos teóricos parece fundamental quando se quer que o profissional seja capaz de adequar sua prática a diferentes realidades socioculturais. No entanto, também é fundamental trabalhar o processo de passagem da teoria para a prática.

A partir dos estudos de Nóvoa (1991), a escola é tida como lugar da formação continuada do professor. É o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência do professor. É nesse cotidiano que o profissional aprende, desaprende, estrutura novos conhecimentos, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua práxis.

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objectivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projectos de acção e não em torno de conteúdos académicos. (NÓVOA, 1991, p. 30).

Para tanto, a prática pedagógica tem de ser reflexiva, capaz de identificar problemas e, coletivamente, buscar resolvê-los.

Em entrevista à Revista Nova Escola, Phillipe Perrenoud fala da importância da prática reflexiva:

É importante para todos, na profissão, no esporte, nas artes, nos relacionamentos, compreender por que as coisas acontecem de determinada forma, por que alguns projetos dão certo e outros não. No caso do magistério, isso se torna ainda mais relevante, já que se trata de uma profissão em que é preciso lidar diariamente com o fracasso. Ensinar é uma prática extremamente complexa, que jamais será eficaz para todos os alunos. Depende de estratégias pedagógicas, de uma boa combinação de conteúdos e táticas. E principalmente dos estudantes – da sua cooperação, da sua vontade de aprender. A reflexão ajuda o professor a compreender cada vez melhor o que

está em jogo e a ter controle sobre isso. A antecipar, prever eventualidades, construir cenários...

Decidimos priorizar a produção textual nessa tese, porque tem sido recorrente na sociedade o fato de que o aprendizado dos alunos em leitura e escrita na escola básica vem apresentando déficits graves. A imprensa escrita, falada e televisionada tem divulgado o insucesso da escola nesses quesitos, à exaustão, com dados alarmantes como a divulgação dos resultados em avaliações nacionais e internacionais, como o caso do PISA<sup>17</sup>, para só mencionar um exemplo.

Em todas as avaliações, a sociedade imputa diretamente à escola culpas por não cumprir devidamente suas funções. Diante disso, alguns projetos são aprovados pelo poder público, na expectativa de respostas de curto prazo, ou apenas como gesto político sem muita clareza em relação às possibilidades de solução dos problemas.

Ao passar em revista alguns dos projetos realizados em Portugal e no Brasil, vimos que apresentam características bastante particulares, quiçá adequadas aos locais em que foram gestados e implementados. Por isso, não imaginamos um projeto como o Littera sendo aplicado no Brasil, ou na cidade de São Paulo; ou um Programa de Educação Continuada (PEC), um Circuito Gestão ou uma Teia do Saber, sendo aplicados em Portugal.

As diferenças entre os dois países, ou entre Lisboa e São Paulo, não são apenas culturais, mas também de dimensão geográfica. Se pensarmos no tamanho e na complexidade de cada cidade, evidenciam-se logo universos distintos que não permitem sequer imaginar uma transposição das ações de um lugar para outro.

---

<sup>17</sup> PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cujo objetivo é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Programa desenvolvido e coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), possui, em cada país, uma coordenação nacional, sendo representado, no Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP). <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>. Acesso em 28 jul. 2009.

Mas, conquanto cada país e cada cidade guarde suas especificidades, têm sido produtivas considerações sobre experiências diversificadas como caminho de reflexão ou mesmo de provocação para o surgimento de novas ideias.

Um primeiro diferencial encontrado em relação aos projetos brasileiros, por exemplo, e o Projeto Littera, situa-se no princípio norteador. Aqui, buscou-se, nos projetos mencionados, um trabalho interativo, mas de certa forma massificado, uma vez que era o mesmo programa dado para todas as escolas fossem de periferia ou centrais, da capital ou do interior. Em Portugal, priorizou-se uma formação centrada na escola, que levou em conta a realidade sócio-cultural de grupos de escolas.

Sem dificuldade, podemos calcular os problemas que a adoção do princípio de ações de educação continuada centrada na escola poderia representar na cidade de São Paulo, marcada por diferenças sócio-culturais enormes dentro de uma mesma Diretoria de Ensino.

Se os modelos massivos não estão dando resultados esperados, e parece que não estão mesmo, como mostram os exames que cuidam da qualidade do ensino, não seria o caso de tentar novos modelos mais focados em grupos sociais que partilhem aproximadamente dos mesmos valores?

Professores insistem em informar que as propostas de educação continuada, em geral, apresentam baixa eficácia e apontam como uma das razões a descontinuidade das ações; a desarticulação entre teoria e prática; a desvinculação com projetos coletivos e/ou institucionais. Afirmam ainda que, muitas vezes, o saber encontrado nos cursos de formação continuada está distante da realidade da sua escola, pois eles possuem outras necessidades não consideradas por tais ações.

Sabemos ser possível elaborar modelos de formação que procurem contornar esses obstáculos, mas é discutível se poderiam ser reproduzidos de modo a alcançar todos os professores de rede tão extensa e diversificada como a do Estado de São Paulo. Dada a

complexidade de aspectos que envolvem o docente e suas atividades na escola, provavelmente nenhum programa conseguirá abarcar todas as dimensões apontadas.

Parece claro, quando trabalhamos com a educação continuada de professores, que a oferta do mesmo curso em determinadas Diretorias de Ensino não poderia dar bons resultados, uma vez que nelas coexistem escolas bem instaladas que atendem população de classe média e escolas de periferia com grande carência de várias ordens e com muita violência presente no seu dia a dia.

Talvez seja a hora de uma mudança de procedimento que, mesmo não atingindo a grande massa, possa demonstrar em pequenos grupos ganhos compatíveis com os gastos do poder público e que possam se multiplicar progressivamente, na direção de encontrar soluções para o ensino em geral e para o ensino de língua materna em particular. Todavia, não pode ser desconsiderada a realidade de que constituímos um complexo populacional numeroso, cabendo ações programadas, para que muitas sementes possam ser plantadas e germinadas, provocando a multiplicação.

É provável que o início tenha de ser modesto, o que, talvez, não agrade a políticos, acostumados a propostas grandiosas capazes de render votos. Mas, em se tratando de educação de base, a coragem para a mudança terá de ser acompanhada de projetos de longo prazo.

A adoção do princípio do projeto baseado na escola tem como pré-requisito um sistema de ensino capaz de conceder autonomia para as escolas. E, hoje, já se pode perceber que as escolas estaduais de São Paulo começam a gozar de alguma autonomia. Trata-se de um passo inicial que, se não avançar, poderá comprometer propostas necessárias à alteração do quadro vigente, mas como decisão inicial poderá ser bem aproveitada pelas escolas que tiverem prontidão para assumir seu papel.

Na nossa experiência em cursos de educação continuada, encontramos escolas bem administradas e professores de Língua Portuguesa comprometidos com o ensino, o que nos mostra que, deixando de lado propostas para solução de massa, seria oportuno



investir em iniciativas menores com projetos de multiplicação, que aproveitassem bons resultados locais. Esses, em geral, passam despercebidos por direções e pelos órgãos da Secretaria da Educação que, talvez, nem esteja preparada para admitir resultados fora do padrão massivo a que se acostumou.

Tudo leva a crer, quando falamos em educação continuada em Língua Portuguesa que não basta que a escola conte com professores comprometidos, se não contar, também, com direções dispostas a mudanças. Da mesma forma, de nada adiantam direções dinâmicas e comprometidas com a qualidade, se não houver um corpo docente qualificado e interessado em participar ativamente de experiências educacionais, reconhecendo-se aberto para aprender, mudar e crescer profissionalmente.

Há, pois, que haver um trabalho de diálogo e interação entre co-responsáveis para que qualquer projeto dê certo. E, a nosso ver, a adoção de tal postura eliminaria boa parte dos professores que hoje fazem cursos de educação continuada, seja porque são obrigados pelo próprio sistema, seja porque com o curso podem obter algum tipo de vantagem diferente do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Com efeito, profissionais desmotivados para aprender novos conceitos, novas posturas, para reverem posições em relação a gerações de jovens estudantes, dificilmente serão capazes de atualizar o ensino de Língua Portuguesa, de experimentar e avaliar novos procedimentos metodológicos.

Acreditamos que toda a ação formativa tem de se dar por meio de um processo conduzido com clareza de objetivos, mas de forma flexível, em que o fazer e o pensar dos professores, bem como suas necessidades (aquilo que ele precisa saber, em termos de conteúdos, habilidades, práticas) possam ser trabalhadas de tal forma a motivá-los para querer mudar.

Assim, delimitando-nos aqui apenas à produção textual, entendendo ser necessário que o professor conheça os avanços que os estudos linguísticos, mormente na Linguística Textual, já conferiu a essa área, propomos que, respeitada a especificidade social e

econômica da escola, sejam desenvolvidas habilidades para trabalhar com o computador, dispositivo, hoje, indispensável para auxiliar na busca de informações; que se reveja a prontidão leitora do próprio professor, para que ele possa, em melhores condições, auxiliar seus alunos a se valer do texto em papel; que o professor repense sua prática e encontre novas formas de diálogo com os alunos.

Mas para isso, a realidade já mostrou que não bastam informações teóricas e práticas obtidas em cursos de educação continuada. Faz-se mister também que, na escola, o professor encontre espaço para discussões, reflexões e estudos, assumindo, ao mesmo tempo, o papel de formando e formador, aprendendo com seus pares e reconstruindo continuamente seu próprio saber, entendido na forma como o concebe Imbernón (2002, p. 47) “um estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”.

A ideia de que os conhecimentos de Língua Portuguesa adquiridos na formação inicial bastariam para formar o professor pode ser questionada com facilidade, diante das mudanças sofridas pela linguagem, pela sociedade, pela escola, embora o próprio professor ainda seja, em boa parte, foco de resistência, não por não se perceberem as alterações, mas por uma espécie de inércia, de acomodação facilitadora.

A simbiose entre formador e formando permite não só ultrapassar o limite que insiste em instalar-se entre os que pensam a ação e os que agem e entre os que definem as necessidades dos profissionais e os que são “necessitados”, mas também aproximar a formação e o trabalho.

A propósito, Tardif (2002) ensina que a formação continuada deve ser encarada como um continuum e entende que toda ação não pode limitar-se a retomar conteúdos, mas precisa estar articulada ao desenvolvimento profissional do docente, baseando-se nas necessidades e situações vividas, o que coloca o professor na condição de parceiro e ator de sua própria formação.

No caso do ensino de língua materna, são muitas as variáveis presentes, seja pela verdadeira invasão de recursos tecnológicos, seja pelas mudanças teórico-metodológicas irreversíveis. Ensinar Português prendendo-se a regras gramaticais já não faz mais sentido. No entanto, ainda se observa o predomínio do ensino da gramática, primordialmente de forma prescritiva, mediante o suposto domínio de conceitos e metalinguagens para identificações e classificações, estando, praticamente, ausentes as atividades de produção de textos.

Mas o professor, em geral, ainda se sente inseguro quando se propõe a trabalhar com o texto diante do qual cabe ao leitor construir sentidos. Outro aspecto complicado para o professor é incluir a gramática, quando trabalha leitura e produção textual, dado que, para muitos deles, ensinar gramática corresponde a repassar conteúdos da gramática normativa, provocando um deslocamento no trabalho com o texto.

Para melhor conhecer o estágio em que os profissionais se encontram, num curso de educação continuada centrada na escola, pode-se realizar um diagnóstico, por meio de questionário, de entrevistas ou de discussões orais que permitam identificar as concepções e práticas instituídas, no caso, sobre leitura como base de apoio para a escrita e sobre o ensino do ato de escrever em Língua Portuguesa.

A educação continuada centrada na escola talvez não seja fácil no início, mas acreditamos, após um período de contato, seja capaz de abrir, com mais facilidade, a perspectiva de diálogo com os profissionais, além de uma parceria mais eficaz, porque contextualizada no seu universo de trabalho, o que permite uma aproximação mais efetiva com a realidade das salas de aula, provocando reflexões num espaço de troca de saberes entre os pares.

Aliás, é nas escolas que as situações dilemáticas se dão com suas características únicas, exigindo que cada professor construa seu estilo de enfrentar os problemas na prática, sem respostas únicas, nem formas concretas.

Importa saber que pouco se conhece sobre experiências de formação continuada na própria escola. Basta tomar como exemplo as escolas experimentais do Estado. Instituições que apresentavam propostas de renovação pedagógica, por meio da reflexão sobre a própria prática e aprofundamento dos aspectos teóricos, com encaminhamento coletivo de soluções para os problemas não foram sequer divulgadas na própria rede de ensino; pelo contrário, foram esquecidas. Quiçá seja hora de renovar partindo de um velho modelo.

#### **4.1. A Linguística Textual e o ensino da produção do texto**

No século XX, a atenção dos estudiosos passou pelos aspectos formais da língua ao proporem o paradigma estruturalista, baseado em Saussure; pelo estudo das frases, ao apresentarem o paradigma gerativo-transformacional, no qual se destacou Chomsky; para, posteriormente, chegar à Linguística Textual<sup>18</sup>.

As pesquisas da Linguística Textual datam da década de 60 do século passado, com origem na Europa (Alemanha), devido à insatisfação de estudiosos ao verificarem lacunas nas gramáticas de frase. Inicialmente, a LT preocupou-se em descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes nas frases ou sequências de frases, caracterizando o momento das análises transfrásticas.

Nos anos de 1970, os teóricos encontravam-se ainda muito presos à gramática estrutural, mas, principalmente, à gramática gerativa, e voltaram seus interesses para a construção de uma gramática de texto. Passam a descrever fenômenos linguísticos, antes inexplicáveis pelas gramáticas de frase, com o objetivo de apresentar os princípios de constituição do texto em dada língua. Mas foi somente na década de 80 do século passado que ganharam corpo as Teorias do Texto que, embora fundamentadas em pressupostos básicos comuns, diferem bastante umas das outras. (FÁVERO & KOCH, 2002).

---

<sup>18</sup> A partir de agora poderemos nos referir à Linguística Textual apenas pela sigla LT.

No Brasil, Eugenio Coseriu, em 1950, parece ter sido um dos primeiros a usar o termo “linguística textual”, quando propôs distinguir a “gramática transfrasal” da “linguística textual”. Nesta pesquisa, a linguística textual é vista como uma teoria da “produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos”. (ADAM, 2008, p. 23)

Assim, a Linguística Textual inicia-se no Brasil, na década de 80 do século XX, definida provisória e genericamente por Marcuschi (1983, p. 12-13) como: “[...] o estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção dos textos escritos ou orais”. Assim, a LT toma como objeto particular de investigação não mais a palavra ou frase isolada, mas o texto, considerado o signo mais complexo da língua e definido como ocorrência linguística falada ou escrita, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.

Ou, mais recentemente, conforme Olivier SOUTET (1995, p. 342 citado por ADAM 2008, p. 25):

A lingüística textual é [...] uma disciplina um pouco paradoxal. Avaliada pelo critério de que se convencionou chamar lingüística moderna – a que nos conduz ao comparatismo histórico do início do século XIX, ao pós-estruturalismo do último terço do século XX -, parece jovem e à procura de legitimidade; recolocada na longa tradição dos saberes e das técnicas – filológicas, literárias e judiciárias – que têm por objeto, se não o texto em geral, pelo menos certos tipos de textos, ela parece ser, apenas, seu prolongamento ou ampliação.

Koch (2006, p. 175) referindo-se à LT, afirma que ela vem ganhando uma configuração “multi e transdisciplinar”, na busca de encontrar explicações para o texto, tomando-o como “entidade multifacetada”, resultado da confluência de fatores decorrentes da interação social entre sujeitos que ao construir sentidos, colocam em ação seus conhecimentos de mundo e de linguagem.

Isso gera, em fins da década de 90 do século passado, uma modificação no ensino da língua escrita, que passa a ser repensado sob novas bases, ao mesmo tempo em que desloca o eixo do ensino voltado para a memorização de regras e nomenclaturas, para um ensino cuja finalidade é desenvolver a competência textual.

A mudança na forma de se conceber um saber, no nosso caso a língua na modalidade escrita, requer uma mudança no saber a ser ensinado pela escola, mas não um saber previamente formatado para toda e qualquer escola, mas sim, um saber que assuma a realidade social e cultural da escola, bem como as necessidades de ampliação do universo dos alunos, enfim, uma formação centrada na escola.

Dessa forma, a expectativa na educação continuada é de que se possa oferecer ao docente elementos necessários para sua intervenção em sala de aula, de sorte que ele possa transformar a prática de redação em que se dá um tema aleatoriamente e se pede ao aluno para escrever tantas linhas, num dado tempo, encerrando-se a atividade.

Não podemos esquecer que o saber teórico, ou seja, o saber elaborado por diversas áreas do conhecimento tem de sofrer uma série de transformações até chegar à sala de aula, seja para atualização do professor, seja para o trabalho diretamente com o aluno. A propósito, ao conjunto de possíveis transformações e adaptações, CHEVALLARD (1991, p. 39 citado por PAIS 2002, p. 16), chamou de transposição didática:

Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os “objetos de ensino”. O “trabalho”, que de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.

Um dos momentos da transposição didática se dá na definição do “saber a ser ensinado” por meio da elaboração de um “texto do saber” (programas de ensino, livros didáticos, etc). Com o “texto do saber” não se tem apenas a preocupação de se estabelecer as mudanças quanto à forma de se conceber o objeto de conhecimento, mas, sobretudo, mudanças na definição de qual saber privilegiar na escola.

Transposição didática e didatização não são sinônimos. Transposição se ocupa da transformação dos saberes de referência em saberes a serem ensinados; a didatização seria a maneira de organizar esses saberes para a compreensão do aluno. A didatização é o “como”, por meio de exercícios e atividades, os saberes são expostos à finalidade de concretizá-los em saberes ensinados e aprendidos.

Com esse nome ou com outro, nos ocorre que Beaugrande (1997) tomou o texto, em seu estudo, como um “evento comunicativo em que convergem as ações lingüísticas, cognitivas e sociais”. (p. 15), decorrendo daí o conceito de textualidade que se traduz como “a qualidade essencial a todos os textos, mas é também uma realização humana sempre que um texto é textualizado, isto é, sempre que um artefato de marcas sonoras e escritas é produzido ou que recebe o nome de texto.” (p. 18) “E deve ser suficientemente abrangente para cobrir todos os tipos de texto.” (p. 21). Dessa forma, um texto só existe quando e porque alguém o processa.

Pensando na produção textual situada na realidade escolar, não fica difícil pensar em ações que permitam efetivá-la como evento comunicativo, como ato social. Assim, a textualidade ou tessitura de sentidos do texto é compreendida como uma característica da linguagem humana e constrói-se a partir de sete elementos, chamados por princípios, uma vez que são responsáveis por dar origem ao texto.

São eles: coesão e coerência, que se relacionam como material conceitual e lingüístico do texto; intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sócio-comunicativo, portanto centrados no usuário. Estes princípios designam “as mais importantes formas de conectividade e não [...] os fatores lingüísticos do texto-artefato, nem as fronteiras entre textos e não-textos.” (p. 21).

A coesão do texto tem a ver com o modo como os elementos lingüísticos encontrados na superfície textual se relacionam entre si, numa sequência por meio de marcas lingüísticas. Enquanto isso, a coerência denota o modo como os elementos subjacentes à superfície do texto constituem, na mente do interlocutor, uma configuração que veicula sentidos.

Logo, é um fenômeno que se constrói por meio de uma relação de sentido entre texto e seus usuários. Koch (2006) questiona a divisão em princípios centrados no texto e no usuário, uma vez que entende que todos estão centrados simultaneamente num e noutro, texto ou usuário.

Ademais, a autora amplia a noção de coerência afirmando ser esse princípio também o “resultado da confluência de todos os demais fatores, aliados a mecanismos e processos de ordem cognitiva, como o conhecimento enciclopédico, o conhecimento compartilhado, o conhecimento procedural, etc”. (p. 43).

É importante destacar que, se outrora os termos coesão e coerência chegaram a confundir-se, hoje, eles possuem marcas distintas; não podem, no entanto, ser considerados dois fenômenos independentes da construção do texto.

A situacionalidade, por sua vez, refere-se ao conjunto de fatores que torna um texto relevante para uma dada situação de comunicação. A relação texto/situação se estabelece da situação para o texto e do texto para a situação. Isso significa que a situação comunicativa interfere na maneira como o texto é constituído, da mesma forma que o texto manifesta pistas da situação, uma vez que é introduzida no texto via mediação. A mediação é a extensão em que as pessoas introduzem, em seu modelo de situação comunicativa (do mundo “real”), suas crenças, suas convicções, seus objetivos, suas perspectivas. Portanto, o texto nunca será espelho do real, uma vez que a situação mostrada nele (texto) é sempre produto dessa mediação.

Com relação à informatividade, este princípio diz respeito à informação contida no texto: se é esperada/não-esperada; previsível/imprevisível. Igualmente, o texto será menos informativo, quanto mais previsível; e mais informativo, quanto menos previsível. Há, portanto, graus de informatividade, de acordo com a previsão ou não da informação. Se o texto tiver apenas informação previsível, grau baixo; para o grau médio, quando a informação for introduzida, pelo menos em parte, de forma menos esperada; e alto grau de informatividade, se toda a informação for apresentada de maneira imprevisível. Nesse sentido, esse critério exige mudança de contexto cognitivo do leitor.



A intencionalidade refere-se aos diversos modos como os sujeitos usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas. (KOCH, 2006). Já a aceitabilidade é a contraparte da intencionalidade. É a concordância do leitor em fazer parte do jogo da situação comunicativa e agir de acordo com as regras estabelecidas, lembrando, assim, o Princípio de Cooperação de que nos fala Grice.

Baseados em Beaugrande & Dressler, Koch & Travaglia (1993, p. 79) admitem que: “Para que uma manifestação lingüística constitua um texto, é necessário que haja a intenção do emissor de apresentá-la (intencionalidade) e a dos receptores de aceitá-la como tal (aceitabilidade)”.

A intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e a recepção do texto dependem do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores. Meserani (1998) afirma que a leitura favorece a intertextualidade e se manifesta na produção de textos, logo os textos lidos se tornam matrizes de novas produções.

Tais princípios estão diretamente relacionados ao estudo da produção textual. Por isso, necessário se faz que todo professor responsável por ensinar o processo da escrita tome conhecimento deles para que possa desenvolver a competência textual de seus alunos. O professor deve ser ensinado a ensinar, não no sentido de fornecer receitas a ele, mas de levá-lo a adquirir e/ou aprimorar conhecimentos e habilidades, relativos à sua área de atuação, como também relativos aos próprios processos de ensino e de aprendizagem.

Na Língua Portuguesa, deslocou-se o eixo do ensino voltado para a memorização de regras e nomenclaturas para um ensino cuja finalidade é o desenvolvimento da competência textual. Nessa perspectiva, não cabe mais o ensino de língua descontextualizado como conteúdo em si.

Temos clareza de que muitas são as dificuldades que se impõem para o ensino da escrita na escola. Se colocarmos as condições desfavoráveis por um elevado número de alunos em classe, aulas semanais relativamente reduzidas à medida que os níveis de ensino

avançam, imposição por cumprimento de programas; verificamos que muitos problemas se levantam ao professor. Ainda assim, o que se percebe é que a escrita nunca deixou de desempenhar papel importante no processo de avaliação, com as consequências que daí advêm no que se refere ao próprio sucesso escolar.

Ainda, temos um ensino de produção textual que se apresenta antes pela produção em quantidade do que pela explicitação dos diferentes aspectos envolvidos; que limita, quase sempre, a reflexão aos aspectos formais do texto; que é levada a cabo na perspectiva globalizante do produto esquecendo que importa mais o processo de produção; que promove, sobretudo, a produção de textos em que a dimensão contextual não é relevante.

Se entendermos o ensino da produção do texto no modelo tradicional, a aprendizagem da escrita bem pouco será problematizada, pois a atenção fica restrita ao ensino dos conteúdos gramaticais dentro das frases. Devemos perceber que o foco mudou do produto para o processo.

Embora passemos a insistir em metodologias de aprendizagem da escrita, devemos esclarecer que cada um de nós possui um processo de composição escrita, com estratégias e ritmos próprios. Todavia, muitos não se dão conta de que “somente através da reflexão, rascunho, revisão, comunicação com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda, a maioria dos escritores consegue saber o que pretendem dizer”. (CALKINS, 1989, p. 29).

Pereira nos lembra que

Não nos iludamos, porém, pois nenhum dispositivo didático se pode sobrepor ao papel do professor que ensina a escrever, e este, [...], tem, entre muitas outras coisas, que exercer uma verdadeira prática dos textos em situações autênticas de comunicação. Para praticarem os escritos que pedem aos alunos, os professores têm forçosamente que instituir uma cultura da cooperação na escola, para confrontarem dúvidas, construir sequências didáticas, mas também encontrarem respostas para os seus próprios problemas de escrita, condição indispensável para estabelecerem uma relação positiva com o saber escrever. Só assim, o objecto de ensino se pode tornar

mais claro para o professor, condição, por sua vez, indispensável para o êxito da sua actividade. (2002, p. 67).

Não devemos entender o conceito de sequência didática apenas como um conjunto de atividades organizadas para atingir determinado fim. Essa noção de sequência didática parte do princípio de que as atividades propostas manifestem o desejo de trabalhar com as dificuldades numa ordem gradual.

No entanto, contrariando a concepção tradicional, encontramos concepções modernas que

favorecem o aparecimento de modelos operatórios como ajuda à programação de actividades de aprendizagem dos processos redaccionais. E é a iniciativa dada aos alunos nesta estrutura que motiva a necessidade do apelo a técnicas de ajuda à resolução de problemas. (FIGUEIREDO, 2005, p. 85).

#### **4.1.1. Concepção teórico-metodológica e a escrita como processo**

Muitos professores ainda solicitam ao aluno uma produção de texto com o qual ele não esteja familiarizado, recolhem os textos para correção e os devolvem depois de algum tempo apenas com as marcas de inadequações cometidas pelo aluno, mas sem retomar os problemas encontrados, no sentido de indicar as formas de superação. Embora isso nos pareça um procedimento nada eficaz, não podemos ser mais um a culpabilizar os professores, pois sabemos que grande parte deles não foi formada com os aportes teóricos da atualidade, menos ainda com orientações para ensinar o aluno a produzir um texto.

Não são raras as vezes em que ouvimos dos professores que os conhecimentos teóricos e práticos a que tiveram acesso durante sua formação inicial, ou até mesmo na continuada, não dão conta de responder aos desafios postos pelo dia a dia. Chegam a dizer que as teorias apenas podem ser aplicadas em situações idealizadas, quando, no cotidiano da sala de aula, o professor se defronta com situações várias, que vão muito além dos referenciais teóricos e práticos a que teve acesso durante a sua formação.

Por isso, é preocupação constante que em cursos de educação continuada haja apoio em referenciais teóricos modernos, ainda que saibamos quão difícil é a assimilação e introdução de mudanças no ensino da Língua Portuguesa. Mas não imaginamos como seria possível selecionar estratégias didáticas que possam ser utilizadas com propriedade e adequação aos contextos sociais e educacionais, sem conhecimentos em áreas científicas consideradas de referência. Não se trata de transpor para a sala de aula *ipsis litteris* os conceitos teóricos apreendidos, ou apenas repetidos, até porque como bem lembra (PEREIRA, 2001<sup>a</sup>, p. 45) “os métodos não preexistem totalmente à acção, antes se constroem *in loco*”.

Em trecho anterior, a autora adverte que

Formar para uma intervenção eficaz na acção do ensino da escrita pressupõe, pois, sem dúvida, actualizar o quadro teórico de referência, seleccionando conceitos susceptíveis de contribuir para melhorar a construção de problemáticas didáticas renovadas. (p. 42). [...] fornecer ao professor uma capacidade de continuar a aprender e a procurar informação. (43).

Por outro lado, Figueiredo (2005) ressalta que a escrita de um texto deve ser encarada como uma complexa atividade de resolução de problemas, no sentido de adequar o texto aos objetivos que se pretende atingir e às necessidades de informação de um destinatário/leitor. Assim, o texto é resultado de uma estratégia heurística, pois integra contributos de várias disciplinas e/ou diferentes áreas do saber e exige a constante redefinição dos problemas que se colocam pelo contexto de produção.

A autora ainda afirma que para cumprir com êxito tarefa tão complexa, o professor tem de ter adquirido competências mínimas para:

- “ **saber diagnosticar** as dificuldades em língua escrita dos seus alunos;
- **encontrar** as suas causas e situar em que fase (conceptual, textual, discursiva) o aluno tem pior e melhor desempenho;
- **adaptar** os meios de intervenção do aluno, a fim de o fazer progredir”. (FIGUEIREDO, 2005, p. 87).

Meserani (1998) afirma que os problemas de redação apareceram com mais ênfase nos anos 70 do século passado, ainda que iniciados na década anterior. Também dessa década são as primeiras pesquisas na área. No entanto, apesar de haver estudos, professores, na disciplina de Língua Portuguesa, continuam privilegiando em suas aulas o ensino da norma padrão exemplar por meio da gramática e os processos de leitura e escrita continuam relegados a segundo plano. Dessa forma, o principal torna-se coadjuvante numa escola pautada por um ensino tradicional, calcado num sistema reprodutivo que não consegue atingir as reais necessidades de linguagem do aluno.

Na verdade, a escola precisa se conscientizar de que saber regras gramaticais não garante o aprendizado da língua escrita. Krashen (1984), estudioso norte-americano, citado por Cintra & Passarelli (1998), constatou, a partir de pesquisas na linha processual, que o estudo da gramática não apresenta uma contribuição significativa para o uso da língua escrita. Um trabalho eficiente com o texto oferece maior probabilidade de internalização de regras que regras diretamente dadas e cobradas.

Entre propostas de ensino de produção escrita como processo, parece não haver divergência quanto à consideração de que escrever consiste numa atividade de resolução de problemas, orientada para um fim ou objetivo e que se realiza em etapas, eventualmente mostradas com pequenas diferenças entre estudiosos. Podemos dizer que em linhas gerais, há uma fase de pré-escrita, uma de escrita e uma de pós-escrita.

De acordo com PEREIRA (2000), os primeiros trabalhos, que culminam com a publicação, em 1980, do modelo de escrita processual de Hayes e Flower, têm em comum a intenção de caracterizar as operações mentais que se desenvolvem no processo de composição escrita. Seu esquema indica fatores relativos ao sujeito (conhecimentos que possui acerca do assunto, do destinatário e sobre o tipo de texto) e outros relativos ao contexto de produção (aspectos relativos ao tema, objetivos da escrita...). O esquema também apresenta uma estrutura trifásica, com três operações para o processo da escrita: planificação, textualização e revisão.

A planificação do texto ocorre, sobretudo, num plano mental que pode assumir a forma de lista de conceitos. É um plano-guia para a execução do processo redacional. Seria exagero afirmar que toda tarefa estaria fadada ao fracasso por ausência ou negligência desta fase da produção, no entanto, o texto construído a partir de um plano escrito ou mental costuma ter mais facilidade para uma boa execução.

A segunda etapa é a da textualização, momento em que se estrutura o tecido linguístico, assegurando a progressão temática, a coesão e a coerência, em nível local e global. Essa fase corresponde ao momento em que o redator prepara o seu primeiro rascunho.

A operação de revisão integra a avaliação e a correção do texto, em função do que fora planejado. É nesse momento em que são feitas substituições, exclusões, até mesmo uma reorganização do texto. Necessário se faz com que os critérios de avaliação sejam anteriormente definidos, informando o aluno o que se espera dele, para que possa jogar o jogo da escrita com sucesso.

Devemos entender todos os momentos de avaliação como formativos, valorizando o esforço, a autonomia e as tarefas desenvolvidas pelos alunos para superar os erros apontados pelo professor.

O modelo de Hayes e Flower sofreu várias críticas, com isso os autores sentiram necessidade de alguma reformulação. No primeiro modelo, o papel da memória ficou vinculado à fase do planejamento, no segundo, é bem visível sua importância para os três processos. Outra alteração significativa diz respeito à função do monitor, que aparecia ligado paralelamente a cada um dos processos da escrita, enquanto no segundo modelo, essa função é recursiva.

Todo esse processo é gerido por um monitor, o qual Passarelli (2002) denomina de “guardião do texto”. Sua função é, de fato, monitorar a elaboração de cada etapa e a passagem entre elas.

À semelhança do modelo proposto por Hayes e Flower, Serafini (2001) pontua que a escola deve ter por objetivo o ensino das técnicas e sua contribuição para a produção de texto é ser capaz de levar o aluno a distinguir uma série de operações do processo da escrita que, no seu modo de ver, compreende um planejamento, quando se dá a seleção das informações, a organização do material e a elaboração de um roteiro; o desdobramento ou desenvolvimento do texto; a revisão, que visa a melhorar o conteúdo, a legibilidade do texto com correções necessárias, até atingir a versão final.

Sabe-se que um escritor maduro não passa, necessariamente, por essas etapas uma a uma no processo de escrita. Segundo Calkins (1989, p. 32) “as mudanças entre ensaio, esboço, revisão e edição ocorrem minuto a minuto, segundo a segundo, através de todo o processo de escrita”, uma vez que uma etapa pressupõe a outra, o que leva o escritor a um processo de recursividade entre elas.

Mas mesmo o escritor não maduro pode se valer dessa recursividade, retirando ou substituindo ideias, incorporando outras. Também a revisão, que é prevista ao final, eventualmente pode ser realizada a cada parágrafo. Com efeito, o que muitos estudantes e professores já experimentaram na prática ratifica a informação de autores como Hayes e Flower (1980), por exemplo, de que cada indivíduo possui um processo de escrita, com estratégias e ritmos próprios de trabalho, ou seja, há diferentes perfis de produtores de texto. Por isso, para a produção de textos de boa qualidade “é preciso considerar cada texto não como um objeto pronto e acabado, mas, sobretudo, como produto de uma série de novas operações.” (SERAFINI, 2001, p. 22).

É de grande proveito a utilização da lista de elementos que Serafini (2001) apresenta como componentes do contexto de produção. Mas por serem elementos, aparentemente, óbvios, são muitas vezes negligenciados quando se ensina o aluno a produzir textos escritos. São eles: destinatário, objetivo do texto, gênero do texto, papel do redator, objeto da redação, comprimento do texto e critérios de avaliação.

O destinatário, na falta de uma definição prévia, fica sendo, geralmente, o próprio professor. A nosso ver, é indispensável que o aluno experimente diversos destinatários e com isso possa vivenciar a escrita em diferentes situações e variantes da linguagem.

A definição de objetivos orienta a seleção das informações, o que acarreta opções argumentativas e estilísticas. É claro que é possível estabelecer mais de um objetivo e eles devem ser expostos aos alunos de forma clara a fim de não comprometer a produção do aluno. E a definição do gênero, diretamente articulada aos elementos anteriores, tira o estudante da velha tarefa de redigir sem rumos definidos em quarenta minutos e trinta linhas, reconfigurando o papel do redator a cada produção, com a mudança de tom do texto em níveis de formalidade, por exemplo.

Distinguir entre objetivo e objeto pode demonstrar para o aluno que ele precisaria conhecer melhor o objeto do qual vai tratar para atingir seu objetivo. Assim, se seu objetivo for convencer alguém da necessidade de reciclar lixo, o texto só chegará a bom termo se ele conhecer o objeto lixo reciclável e suas consequências para o meio ambiente.

Assim, a extensão do texto fica na dependência dos elementos anteriores, sendo até mesmo possível definir o número de linhas ou indicar padrões de extensão usuais em determinados gêneros, pois não se espera que um bilhete, um memorando, um miniconto sejam longos, nem que um relatório, uma narrativa, um poema se submetam a determinada extensão.

Por fim, os critérios de avaliação têm de estar inteiramente articulados aos elementos anteriores, o que permite corrigir o modo de apresentar a informação, e ainda ampliar a visão do aluno em relação a suas produções textuais.

A nosso ver, trabalhar com esses elementos dará ao contexto de produção um papel importante para alterar o desencanto que a tradicional redação provoca nos estudantes e mesmo nos professores que, no momento em que recebem as famigeradas redações, só encontram critérios nos parâmetros da gramática normativa.



A propósito da correção, CASSANY (1993, citado por PEREIRA 2002, p. 129), apresenta dois modelos de correção que obedecem aos seguintes preceitos:

Correcção Tradicional	Correcção Processual
Ênfase no produto. Corrige-se a versão final do texto.	Ênfase no processo. Corrigem-se os diferentes rascunhos.
Ênfase no texto escrito. Trabalho com os erros dos escritos dos alunos.	Ênfase no escritor. Trabalho com os hábitos do aluno.
Ênfase na forma. Preocupação com a superfície do texto (ortografia, gramática, ...).	Ênfase no conteúdo e na forma. Primeiro ajuda a construir o significado do texto e depois a sua expressão linguística.
O professor julga o texto acabado.	O professor colabora com o aluno na escrita.
O aluno acomoda-se ao professor; faz e escreve o que este quer.	O professor acomoda-se ao aluno; ajuda-o a escrever o seu texto.
Norma rígida de correção. A mesma norma para todos os alunos e para todos os escritos.	Norma flexível; cada aluno tem um estilo e cada texto é diferente.
Correcção como reparação de defeitos em consequência do desconhecimento das regras de gramática.	Correcção como revisão e melhoramento de textos; processo integrante da composição escrita.

Dois modelos de correção. In: Cassany, Reparar La escritura Didáctica de La corrección de lo escrito. Barcelona, Ed. Graó, 1993, p. 21-22.

Vemos que as considerações acima, embora um pouco vagas podem auxiliar o professor na complementação de critérios para avaliar o texto do aluno. As três ênfases propostas não podem ser negadas, uma vez que alertam o professor para assumir posturas educacionais importantes ao avaliar textos. Mas num curso de educação continuada, se forem apresentadas sem critérios objetivos, poderão não oferecer um novo caminho, capaz de alterar a prática tradicional.

Também AMOR (2003) propõe orientações que considera necessárias para que o professor possa ajudar o aluno na produção de um texto:

- criar situações em que a escrita surja naturalmente e com uma função claramente identificada;
- proporcionar aos alunos o contato com o maior número de textos, de diversos gêneros, bem como observação contrastiva deles;
- estimular a observação e o autocontrole do processo de construção do texto, nas suas várias etapas.

Mais diretamente, em relação ao aluno, admite como necessário que ele:

- integre uma diversidade de competências já interiorizadas, no trabalho de manipulação textual;
- estruture seus conhecimentos, não apenas com recurso a terminologias de base gramatical, mas à formulação de regras e princípios de ordem pragmático-discursiva e textual;
- exercite o domínio de todos esses saberes em tarefas que proporcionem a produção e a transformação do texto.

A partir disso, considera desejável que se procure:

- fomentar as práticas de avaliação formativa dos textos (hetero e auto-avaliação);
- complexificar as situações de produção articulando a escrita com outras dimensões comunicativas, o trabalho individual com o coletivo, a atividade de aula com pesquisas e a intervenção extra-aula;
- alargar as formas de circulação social dos textos produzidos pelos alunos (na turma, na escola, em outro contexto), respeitando suas especificidades comunicativas;
- favorecer uma progressão, quer no desenvolvimento das práticas de escrita, quer na adoção de critérios de avaliação.

As orientações propostas por Amor (2003) são pertinentes, pois o professor há de ter uma postura favorável diante do ato de escrever. Mas, a nosso ver, elas oferecem orientações pouco práticas, ficando, algumas delas, um tanto vagas, como por exemplo, a primeira que deixa a impressão de que escrever seja algo natural. Estaria pressuposta a ideia de que lendo muito se formam bons redatores? No nosso modo de ver, a leitura é fundamental, até porque forma repertórios, mas nada confirma que, sem um trabalho específico de escrita, seja possível formar redatores na escola. Tanto leitura quanto escrita não são atos espontâneos, portanto é na escola que se aprende a ler e a escrever. É na escola que se pratica essas ações.

Também não há dúvida de que o ato de escrever se vincula a várias competências interiorizadas e se dá em etapas. Mas a observação e o autocontrole são habilidades que precisariam ser trabalhadas desde muito cedo na escola, especialmente quando se pensa em utilizar como uma das possibilidades a pesquisa, com suas implicações redacionais como a descrição, a argumentação, o relatório, por exemplo.

Sem menosprezar a terminologia gramatical que tem um papel relevante no estudo da língua, no ato de escrever ela não se coloca como pré-requisito, uma vez que o redator, falante nativo, já terá internalizado a gramática no que ela tem de fundamental. Quanto a trabalhar regras e princípios pragmáticos discursivos e textuais, sem um conjunto de procedimentos que visem a ensinar o ato de escrever, corremos o risco de que eles se tornem elementos apenas terminológicos.

Acreditamos que, se o professor se valer de gêneros diversos, terá ocasião de levar o aluno a vivenciar situações pragmáticas importantes para seu desenvolvimento social e cognitivo, pois situações variadas levam ao exercício de saberes novos, ou à ressignificação de saberes já internalizados, indispensáveis para a produção e transformação de textos.

No entanto, Pereira (2002) nos alerta que

[...] os múltiplos saberes considerados referências fundamentais para o ensino e aprendizagem da escrita têm que ser vistos criticamente, pois eles não podem passar tal e qual para a prática, permitindo, em consequência, compreender que à didática da escrita interessa também o conhecimento das próprias relações que os professores entretêm com esses saberes e a maneira como eles próprios constroem os saberes a ensinar. (p. 13).

Em termos de auto-avaliação, acreditamos ser necessário que se desenvolva, na escola, desde muito cedo, a prática de o aluno olhar para si mesmo, para seus atos, independentemente de notas, uma vez que a avaliação desde logo é sempre vista como tarefa só do professor.

O bom serviço prestado pela presença de outras linguagens em articulação com o verbal, quando se trabalha a produção de textos nos parece inquestionável, até porque o aluno vivencia várias delas fora da escola. Entretanto, é preciso que se encontrem formas para viabilizar um desenvolvimento progressivo dessa articulação, para que nossas considerações não se tornem vagas. E nesse ponto, há de haver um trabalho que leve em conta a escola, como local dentro do qual fluem valores emanados de questões sociais, econômicas e políticas. Em vista disso, não se pode pensar em procedimentos universais de ensino, pelo contrário, há de se admitir a urgência da descentralização, ainda mais quando se propõe educação continuada de professores centrada na escola.

Com efeito, levar estudantes a escrever textos não pode depender apenas de posturas do professor, nem de procedimentos teóricos e metodológicos alheios à realidade da escola. Entendemos que, para a efetivação de uma proposta de formação continuada em serviço, há de se garantir que professores e formadores, a partir de um posicionamento ativo e comprometido com o processo de formação, possam transformar saberes teóricos adequados em práticas capazes de solucionar problemas de forma crítica e criativa, além de propiciar o exercício da troca de experiências que venha a agregar sugestões eficazes e a levar o professor à conquista, em sua escola, de momentos para planejar suas ações, executá-las e avaliá-las.

## CONCLUSÃO

Os professores são feitos da mesma massa, dotados das mesmas virtudes e dos mesmos defeitos de quaisquer outros professores.

[...]

Numa escola onde pontificava o valor da autonomia, não fazia qualquer sentido a existência de mecanismos de controlo – onde houvesse diretor para se fazer obedecer, horários de padrão único para cumprir, livros de ponto para assinar, [...], não haveria professores autônomos.

Testemunhei exemplos de elevado profissionalismo. Em contraponto, professores havia que, a pretexto de não haver livro de ponto, se a hora de entrada era às 8h30min, chegavam às 9h. E porque não havia necessidade de justificar faltas, ausentavam-se, dias a fio, a pretexto de um qualquer tio materno ter morrido... pela quinta vez.

Os 30 anos do bem-sucedido Projecto da Ponte assentaram na reelaboração da cultura pessoal e profissional de seus professores. Toda mudança passa por aí. Se a pessoa não muda, como poderá mudar a escola?<sup>19</sup>

A sociedade muda a todo instante, diante de uma velocidade muito grande de informação que gera novos dispositivos, novos produtos, novas maneiras de ver o mundo, etc. Diante das mudanças que alteram padrões culturais, a escola não pode permanecer alheia, pois a rapidez com que as coisas se alteram esgota os referenciais teóricos e mesmo procedimentos metodológicos que vinham sendo repetidos há anos. Isso, sem dúvida, justifica que a educação continuada, entendida numa perspectiva de educação permanente, seja assumida como imperativo já na formação inicial do professor.

As exigências que têm sido colocadas à escola em decorrência das constantes mudanças têm contribuído para que a formação continuada de professores possa ser vista não como cursos com mesmo conteúdo repetidos à exaustão, sem resultados efetivamente satisfatórios, mas como ações que propiciem aos profissionais novos conhecimentos e habilidades que lhes permitam exercer novos papéis, congruentes com as expectativas

---

<sup>19</sup> PACHECO, José. Revista Educação. Junho/2006.

sociais que se vão criando. Faz-se necessário que nesse novo contexto, o profissional se veja como agente de mudança.

Sabemos que isso não será fácil, dadas as condições de trabalho que muitos deles enfrentam nas escolas. Todavia, é fundamental que continuemos a buscar alternativas que possam, como verdadeiras cunhas em terreno quase sedimentado, abrir pequenas brechas capazes de, em contínuos movimentos, demonstrar viabilidade de novas opções.

É a partir de uma visão paradigmática de uma formação crítica e reflexiva que encontramos eco para nossas crenças, modificadas em parte pelo contato com os modelos de educação contínua portuguesa, especialmente aquele voltado para uma formação centrada na escola como forma de desenvolvimento pessoal e profissional.

Com efeito, sem conhecimento da realidade cultural da escola, envolvendo aí fatores econômicos e sociais de alunos e professores, fica muito difícil pensar na educação continuada em Língua Portuguesa, especialmente quando defendemos um trabalho voltado para o texto e não para a metalinguagem gramatical.

Evidentemente, essa perspectiva acaba por exigir muito do professor, razão pela qual é importante que o docente se conscientize de que não é detentor de todo o conhecimento e que, a partir dessa incompletude, assuma a necessidade da sua formação continuada, uma formação que prepara o professor para o exercício da docência, começando na formação inicial e caminhando ao longo de sua carreira.

Nesse sentido, a educação continuada exige do profissional uma atuação que leve em conta o contexto situacional onde trabalha e que esteja apto a alargar seus conhecimentos, adotando uma postura investigativa, reflexiva e crítica.

Só um professor preparado para essa realidade vigente será capaz de enfrentar os desafios propostos pela escola atual, muito diferente daquela que caracterizou a escola das primeiras décadas da segunda metade do século XX. Segundo Inbérnom (2002, p. 13) “[...] para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões

sobre os problemas profissionais da prática”. A autonomia de todo profissional nasce do domínio de seu campo de trabalho, domínio de conteúdo e formas adequadas de ensinar.

Vários documentos elaborados pelo Ministério da Educação, nos últimos anos, têm procurado veicular resultados de pesquisas recentes sobre os estudos da linguagem que, de alguma forma, mostram tentativas de mudanças no ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, documentos oficiais não alteram a realidade escolar, caso os professores não se mostrem preparados para se apropriar das propostas e construir um ensino de qualidade que leve à pesquisa, à experimentação, mais do que à decoração de conceitos.

Mas se o professor não se dispuser a avançar no conhecimento, questionando, refletindo e adequando suas práticas pedagógicas ao contexto situacional da escola, nenhuma esperança poderemos ter. Por isso, cabe às instituições responsáveis pela formação continuada, a responsabilidade de lançar e alimentar o debate estratégico que permita encontrar o caminho, que promova e assegure o questionamento e a reflexão coletiva das práticas, para que se fomente o desenvolvimento profissional dos professores.

Rechaçamos juntamente com Canário (1991) colocar em questão qualquer solução baseada na perspectiva cumulativa da aquisição de conhecimentos, segundo a qual as lacunas deixadas pela formação inicial, conjugada com a obsolescência desses conhecimentos sirvam de justificativa para processos formativos estruturados pela noção de “reciclagem”. Em seu lugar, tem-se assumido a valorização dos saberes adquiridos pela experiência e, portanto, atribuindo papel central ao sujeito que aprende em vez de o delegar à figura do formador.

Assim, em consonância com outros autores que nos deram respaldo, adotamos a tendência de focalizar a atenção no potencial formador e transformador dos saberes adquiridos na experiência do cotidiano da prática docente, colocando em segundo plano qualquer noção de formação continuada destinada a atualizar ou suprir lacunas da formação inicial.

As práticas de formação como ações pontuais, isoladas, porque desenvolvidas esporadicamente, dentro ou fora da escola, a nosso ver, deveriam ir perdendo espaço para a concepção de desenvolvimento profissional docente, por meio da formação continuada, educação continuada, formação docente em serviço, seja qual for a designação dada às ações desenvolvidas após a formação inicial.

As experiências das quais participamos, aqui no Brasil, em cursos de formação continuada, nos revelaram que, proporcionalmente ao trabalho, foram poucas as mudanças que provocaram, a ponto de não se sentir no conjunto do sistema transformações significativas, como mostram as avaliações oficiais. Atribuímos o descompasso dos resultados em relação ao que se esperava a algumas razões, tais como: projetos elaborados fora dos contextos das escolas onde atuavam os professores, gerando um trabalho, de certa forma, massificado; utilização de curto espaço de tempo para formações apenas pontuais e descontínuas.

Em Portugal, embora ocorra de forma muito diversa, nos ficou a ideia de que a educação continuada ainda não apresenta resultados satisfatórios. Segundo opinião de vários investigadores, o modelo de formação contínua vigente nos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), que assenta na obrigatoriedade da formação, gera, numa grande parte de professores, desmotivação e resistência, transformando-os mais em consumidores de formação para progredir na carreira do que em construtores de uma formação que os leve ao desenvolvimento pessoal e profissional capaz de produzir inovações nos contextos em que trabalham.

Assim, a partir dos objetivos que motivaram essa investigação, pudemos tomar contato com teorias a respeito da educação continuada de professores no Brasil e em Portugal, além de conhecer e refletir sobre projetos em ambos os países. Em confirmação de nossa hipótese, reafirmamos a importância de um conhecimento direto ou indiretamente de projetos de formação continuada de professores já ocorridos, para que, por meio da verificação de seus elementos positivos e negativos possamos buscar elementos que nos auxiliem pensar novas propostas de uma formação continuada de professores de Língua



Portuguesa centrada na escola, pois, adequadas à realidade social e cultural de professores e alunos.

Em síntese, o que ora propomos, são subsídios para uma formação centrada na escola, com caráter interventivo que considere, principalmente, os seguintes aspectos:

- o movimento de reflexão na ação, ou de um ensino reflexivo: o professor que é capaz de refletir sobre sua própria experiência com a linguagem torna-se responsável por sua formação e desenvolvimento profissional;
- o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional: o professor que formula suas estratégias e reconstrói a prática pedagógica;
- a interação entre identidade pessoal e profissional: o professor que, consciente da necessidade de um desenvolvimento continuado de competências pessoais e profissionais, seja comprometido com a sua própria formação;
- a prática pela resolução de problemas: o professor que diagnostica problemas dos alunos e formula, com clareza, seus objetivos de ensino propondo problemas para serem resolvidos.
- a mediação para além das necessidades imediatas dos alunos: o professor que assume um posicionamento crítico e competente no plano teórico e metodológico da linguagem pode estimular seus alunos para a descoberta de novos horizontes, indo além das necessidades imediatas.

Ao nos posicionarmos em relação à educação continuada centrada na escola, defendemos a busca de uma sintonia fina com a realidade que o professor e os alunos vivem, considerando todos os valores, crenças e problemas surgidos dentro da instituição escolar, lócus privilegiado para um processo formativo, num trabalho de equipe que rompa com o tradicional trabalho solitário do professor.

O que se espera com esse modelo é acabar com a profissionalização de milhares de professores em curto prazo, lançando mão de um verdadeiro sistema de formação continuada como o que ora propomos, assegurando, aos professores, competência esperada no domínio científico, assim como uma prática pedagógica orientada.

Não temos como pretensão imaginar que um projeto de formação continuada centrada na escola seja capaz de levar os professores a introduzirem mudanças significativas em sua prática de sala de aula, desde o início, pois sabemos que alterar a prática pedagógica leva tempo e que só ocorre a partir de vínculos que os profissionais criam entre os saberes constituídos pela experiência e as novas teorias. E isso não pode ser ignorado em ações de formação.

Também não se pode deixar de levar em conta a importância de programar uma ação de formação continuada com a participação ativa dos professores desde o planejamento até a avaliação. Reuniões sob a coordenação do formador com os professores poderiam representar momentos de definição de necessidades efetivas, trocas de experiências, sugestões e decisões importantes. Isso, seguramente, os levaria a assumir, juntamente com o formador, a responsabilidade pelas ações formativas.

Com relação ao ensino de língua materna, especialmente trabalhar com a produção textual sob a ótica do processo, pode gerar espaços de superação de obstáculos em que o professor passe por dificuldades inerentes à atividade ou possa tomar consciência de seu próprio perfil como produtor de textos. Com isso, poderá sentir-se mais fortalecido no seu papel de organizador das atividades de seus alunos, ao didatizar aspectos de um ato cognitivo complexo.

Escrita e reescrita como atividades fundamentais para a produção do texto escrito levam os alunos a um maior domínio da língua em suas diversas manifestações. Assim, é condição necessária para a mudança qualitativa, uma política de formação continuada de professores. Pelo menos, possibilitará momentos para os profissionais enriquecerem seus conhecimentos, refletirem sobre suas práticas, de modo que se promova uma educação

linguística capaz de contribuir para a formação de leitores e escritores competentes para as exigências do mundo atual.

Enfim, reafirmamos que a formação continuada de professores centrada nos contextos reais de trabalho é a que melhor assegura a manutenção da identidade do profissional e, em vista disso, permite ações transformadoras compatíveis com a realidade.

Em vista disso, dizemos que não bastam leis, portarias e resoluções para se alcançar transformações no ensino da Língua Portuguesa. Há de haver um processo permanente de educação continuada, para que a escola possa rever sua prática. Nesse contexto, investigar, refletir, confrontar-se consigo e com o outro para poder agir melhor serão as condições prévias para que a formação continuada aconteça, numa concepção de formação centrada na escola, de forma a tomar o professor como sujeito da própria formação.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A lingüística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ALARCÃO, Isabel. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

ALARCÃO, Isabel. Dimensões de Formação. In: TAVARES, José (Coord.). **Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas**. Aveiro, Universidade de Aveiro, 1991, p. 69-77.

AMOR, Emília Marçal. Projecto Littera. Para uma melhoria do Ensino de Língua Portuguesa: construir uma alternativa viável. **Revista Intercompreensão**. n. 11, Lisboa, Edições Colibri, 2004<sup>a</sup>, p. 21-28.

AMOR, Emília Marçal. **Littera – Escrita, Reescrita, Avaliação. Um projecto Integrado de Ensino e Aprendizagem do Português: Para a Construção de uma Alternativa Viável**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004<sup>b</sup>.

AMOR, Emília Marçal. **Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia**. 6. ed. Lisboa: Texto Editora, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society**. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1997. (Tradução provisória para

efeito de estudo e compreensão – Sujeita à Revisão). Profa. Maria Inez Matoso Silveira – UFAL.

BECHARA, Evanildo. **Ensino de Gramática. Opressão? Liberdade?** 7. ed. São Paulo: Ática, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília, DF: MEC/SEB, 1999.

CALKINS, Lucy McCommick. **A arte de ensinar a escrever. O desenvolvimento do discurso escrito.** Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada: Reflexões, alternativas.** Campinas: Papyrus, 2000, p. 63-88.

CANÁRIO, Rui. Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro? In: AMIGUINHO, Abílio & CANÁRIO, Rui (Orgs.). **Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação.** Lisboa: Educa, 1994, p. 13-58.

CANÁRIO, Rui. Dimensão Investigativa na Formação Contínua de Professores. In: **Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas.** Aveiro, Universidade de Aveiro, 1991, p. 217-225.

CINTRA, Anna Maria Marques. Educação lingüística continuada: o ensino de língua portuguesa numa perspectiva transdisciplinar. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico.** São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002, p. 305-317.

CINTRA, Anna Maria Marques. Língua Portuguesa: aspectos de um Projeto de Educação Continuada. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa: teoria e método.** São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2000, p. 167-173.

CINTRA, Anna Maria Marques. Inovações em educação pública. Memória, utopias e práticas. **Estação Palavra**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 1998, p. 34-39.

CINTRA, Anna Maria Marques & PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Língua Portuguesa – processo de escrita – projetos pedagógicos**. vol. 2. São Paulo: EDUC, 1998.

DE MASI, Domenico & BETTO, Frei. **Diálogos Criativos**. Mediação e comentários: José Ernesto Bologna. Editora Sextante, 2008.

ESTRELA, Maria Teresa. Realidades e Perspectivas da Formação Contínua de Professores. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/v. 14, n. 001. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2001, p. 27-48.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, s/d, p. 93-124.

FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística Textual: Introdução**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Gramática Portuguesa na Pesquisa e no Ensino; 9).

FERRAZ, Maria José. **Ensino da Língua Materna**. Lisboa: Editorial Caminho, 2007.

FIGUEIREDO, Olívia. **Didáctica do Português – Língua Materna. Dos Programas de Ensino às teorias, das teorias às práticas**. Lisboa: Asa, 2005. (Coleção Horizontes da Didáctica).

FORMOSINHO, João. Modelos Organizacionais na Formação Contínua de Professores. In: TAVARES, José (Coord.). **Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 251-255.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GOMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 93-114.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa Época; v. 77).

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção Texto e Linguagem).

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LOMBARDI, Roseli Ferreira. **Formação Continuada em Língua Portuguesa: uma reflexão permanente**. 2003. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada: Reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. Cadernos CEDES, Campinas: Papirus, n. 36, 1995, p. 13-20.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

NÓVOA, António. Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. In: TAVARES, José (Coord.). **Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 15-38.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p.9-32.

PAIS, Luiz Carlos. Transposição Didática. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara et al. **Educação Matemática: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2002. (Série Trilhas).

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Teoria e Prática na Educação Lingüística Continuada**. 2002. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares. (Alguns) Temas e Problemas da (Investigação em) Didáctica da Escrita. In: **Das Palavras aos Actos. Ensaios sobre a escrita na escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002, p. 11-20. (Temas de Investigação, 22).

PEREIRA, Maria Luísa Álvares. A formação de professores para o ensino da escrita. In: SIM-SIM, Inês (Org.). **A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º. Ciclo do Ensino Básico**. Porto, Porto Editora, 2001<sup>a</sup>, p. 35-49. (Cadernos de Formação de Professores, n. 2).

PEREIRA, Maria Luísa Álvares. **Para uma didáctica textual (I) – tipos de texto / tipos de discurso e ensino de Português**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001<sup>b</sup>.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares. **Escrever em Português. Didácticas e Práticas**. Porto: Asa, 2000. (Colecção Horizontes da Didáctica).



SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 11. ed. São Paulo: Globo, 2001.

SILVA, Moacyr da. **A formação do professor centrada na escola: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002. (Série Trilhas).

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 77-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEODORO, António. **Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente**. Porto: Profedições, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: Uma Proposta para o Ensino de Gramática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva do professor: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

### **Legislação de Portugal**

Decreto-Lei 15/07. Altera o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Decreto-Lei n. 207/96, de 2 de novembro – Regime Jurídico da Formação Contínua de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n. 249/92, de 9 de novembro – Regime Jurídico da Formação Contínua do Pessoal Docente.

Decreto-Lei n. 344/89, de 11 de outubro – Define o Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Continuada de Professores.

Decreto-Lei n. 43/89, de 3 de fevereiro – Regime Jurídico de Autonomia da Escola. Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Lei n. 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Estabelece o Quadro Geral do Sistema Educativo.

### **Legislação do Brasil**

Lei Federal n. 11274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 seis anos de idade.

Resolução SE-62, de 9 de agosto de 2005. Dispõe sobre procedimentos para a implementação das ações de formação continuada, nas modalidades Curso e Orientação Técnica.

Resolução SE-21, de 22 de março de 2005. Dispõe sobre a Evolução Funcional pela via não acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério.

Portaria 1472, de 25 de maio de 2004. Torna sem efeito a Portaria 1179, de 6 de maio de 2004.

Portaria 1179, de 6 de maio de 2004. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Portaria 1403, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

Lei 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação.

Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

SE – 121, de 19 de novembro de 1990. Dispõe sobre as ações de aprimoramento do desempenho do pessoal dos quadros da Secretaria.

Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.