

O QUE OS RELATOS DOS PROFESSORES TÊM A NOS DIZER SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA?

Webert Cavalcanti Barros (Doutorando/Proling/UFPB)
<webertbarros@gmail.com>.

Acredito que esse talvez seja o caminho para a revitalização da formação continuada: investir em situações nas quais os professores criem suas próprias ‘receitas’ pedagógicas, preparem o seu ‘alimento’ didático, experimentem os desafios de errar, inovar, acertar, errar... mas sempre se assumindo como protagonistas de suas práticas (PEREIRA, 2012).

1 Apenas para trocar algumas ideias iniciais

A formação continuada tem-se configurado em um desafio, em particular, no Brasil, onde, desde a sua inserção no calendário anual de atividades docentes, no âmbito da educação básica, tem suscitado diferentes questionamentos, dentre os quais até mesmo o de sua (in)utilidade. O termo pode soar um tanto forte, mas é isso mesmo, os discursos proferidos por diferentes profissionais da área, sobretudo, dos professores, têm convergido sobremaneira para uma visão pessimista, da perda de sentido do que deveria ser, de fato, a formação: uma (re)construção do agir docente, a qual envolve uma reflexão constante e uma atualização de seu papel e função social, reflexão e atualização estas que não se esgotam no espaço de tempo destinado para os encontros de formação quer presenciais quer virtuais.

Eis aí, então, uma problemática a ser (re)pensada. Inicialmente, a formação teve como meta possibilitar aos profissionais que já exerciam funções de magistério uma proximidade com as novas teorias desenvolvidas no âmbito acadêmico, mais precisamente, na universidade. Ainda hoje, a formação tem esse papel, a saber, o de diminuir essa distância entre teorias e práticas. Porém, a impressão que se tem, por parte de muitos desses profissionais, é a de que os formadores, em sua maioria professores e/ou pesquisadores universitários embevecidos em questões teóricas pouco entendem da realidade vivenciada na educação básica, das reais necessidades dos professores que nesse âmbito exercem suas atividades, ou melhor, suas ações docentes.

Aliás, o próprio termo “ação”, ao invés de “atividade”, já é, por si só, bastante significativo, posto que evidencia certa intencionalidade, motivação, conforme se poderá ver mais adiante quando no corpo deste artigo for apresentado mais detalhadamente o viés teórico do interacionismo sociodiscursivo, no qual o presente trabalho se ancora. Intencionalidade aqui nos remete tanto ao sujeito ativo, consciente de suas ações, de sua possibilidade de intervenção no mundo, quanto, em um certo sentido, à questão relativa ao desenvolvimento de sua autonomia. Daí, fica implícito a relevância de um aporte teórico, posto que seria impossível promover as referidas reflexão e atualização acerca do trabalho docente, valendo-se tão somente de métodos empíricos, baseados em impressões por vezes ilusórias.

É bem verdade que a ciência não seja infalível, por outro lado, possibilita uma reflexão mais acurada dos fenômenos que o pesquisador por ora pretenda investigar, podendo estes se referirem ao ambiente de trabalho do professor. Ajustar as ações do formador ao que se espera de uma formação, aproximando-se da realidade da sala de aula das escolas públicas onde os professores exercem seu ofício, mas nem por isso abrindo mão das reflexões teóricas, envolve um esforço que deva ser exercido a muitas mãos. Envolve pensar, a despeito de um provável sistema educacional falido, em meios criativos de lidar com uma realidade complexa por natureza.

É com esse espírito que nas linhas seguintes, pretende-se apresentar, a partir de relatos escritos elaborados no segundo semestre de 2013 por professores da rede pública municipal da cidade de João pessoa, Paraíba, e do que se tem refletido por pesquisadores acerca de trabalhos de formação continuada realizados nesta capital em anos anteriores, o quadro atual do modo como tal formação tem sido concebida pelos professores, assim como caminhos a serem seguidos, a fim de ressignificá-la.

2 Ações ou visões compartilhadas

Há pouco, tocou-se na questão relativa à ação do professor. Na esteira de Ascombe e von Wright, conforme pode-se ver em Bronckart (2008. p. 19), o filósofo Ricœur, além de identificar, determinou os parâmetros de distinção entre simples acontecimentos, ou eventos, e ação, a qual implica um agente, capaz de intervir no mundo (de contecimentos). Contudo, conforme o filósofo também considerou, “toda ação humana é fundamentalmente social” (p. 34).

Essa “ação significativa”, porque envolve interpretação, ou mobiliza representações conscientes e ativas do agente (BRONCKART, 2006. p. 68), corresponderia a

um “recorte”, a partir de um “fluxo contínuo de ações” (p. 69), ao qual corresponderia, por sua vez, às atividades coletivas, pois é aí onde se inserem os diferentes agentes, enquanto grupos sociais. Assim, a atividade coletiva pode ser concebida como objeto da Sociologia, enquanto que a ação significativa, da Psicologia (p. 69). Mas a ação desse agente, no ambiente social, é alvo de avaliação. Por conseguinte, não só “os outros” interpretam tais ações, mas o próprio agente (p. 70).

Seguindo a linha de raciocínio apresentada por Ricœur, Habermas (1987), conforme pode-se ver em Bronckart (2006. p. 70-71) não só descreveu as formas de percepção da ação sob os termos de “agir teleológico”, de “agir regulado por normas” e de “agir dramaturgico”, como completou a análise daquele filósofo, apresentando a ideia de mundos ou sistemas de coordenadas formais. Ao agir teleológico estariam associadas as coordenadas do mundo objetivo ou físico; ao agir regulado por normas, o mundo social; e ao agir dramaturgico, o mundo subjetivo. As implicações dessa descrição podem ser conferidas em Bronckart (2008. p. 21-22). Para Habermas, a ideia de um agente capaz de analisar claramente as situações e de conduzir suas intenções com eficácia era insuficiente, pois a organização do agir teria outras dimensões que não apenas essas regras de racionalidade e de eficácia. Assim, as atividades são regidas por representações coletivas que se encontram organizadas nos mundos formais acima descritos. É como tais ações são validadas, enquanto verdadeiras, legítimas, autênticas.

Se se pensa que os efeitos gerados a partir das ações do professor, ou mesmo de qualquer outro profissional, podem escapar do controle desse agente, o que dizer das ações realizadas a esmo, sem a mínima reflexão? O interacionismo sociodiscursivo (ISD), teoria à qual as presentes reflexões se ancoram, possibilita, a partir de seu arranjo, um mergulho nessa questão relativa às ações docentes. Aliás, Habermas, cujas ideias expostas acima são mais amplamente discutidas no ISD, traz à tona uma ideia de linguagem atrelada à ideia de “ação comunicativa”, em que o espaço público, em meio a conflitos, torna-se, por meio da linguagem, o local da negociação, tendo em vista o alcance de consensos. Dito isto, não cabe conceber um profissional, qualquer que seja, porém, mais particularmente, da área docente, já que alvo desta discussão, que prescindia, em suas ações, de um ato reflexivo, capaz de intervir na realidade na qual esteja inserido, ainda que os efeitos gerados a partir de suas ações não venham a corresponder às suas intenções (iniciais).

Platão, a seu tempo, por exemplo, foi um conciliador de duas ideias aparentemente inconciliáveis, a saber, a de que haveria nas coisas tanto um princípio de mutabilidade quanto de imutabilidade. Em o Mito da Caverna, compreende-se o quanto os

sentidos podem ser ilusórios. Assim, haveria de se levar em conta ambos os princípios, ao avaliar as coisas existentes. Ao mundo das ideias estaria associado o princípio de imutabilidade, de perfeição; ao mundo físico, terreno, o de mutabilidade. Portanto, a ideia de “homem”, por exemplo, não sofreria variação, nem no tempo, nem no espaço; enquanto que os diferentes homens (físicos), ou seja, a pessoa física de João, de Pedro, de Maria etc., estes, sim, seriam mutáveis, posto que um seria mais novo, outro mais velho, um seria mais gordo, o outro mais magro etc., passíveis, assim, de mudança. Essa ideia nos traz a reflexão do quanto não se pode deixar levar apenas pelos sentidos, em particular, quando se faz ciência, ou então, quando simplesmente se age em uma esfera profissional.

Pensar no trabalho docente, por sua vez, implica outro questionamento, não menos importante do que pensar em suas ações propriamente ditas. Implica pensar que, sendo um agente capaz de intervir em sua realidade, porque autônomo e sujeito de suas ações, deva ser concebido, de fato, como um profissional. Ou seja, não se trata apenas de suas ações serem vistas como legítimas, portanto, por uma coletividade; o professor mesmo tem de se assumir desta maneira, como um profissional, compreendendo bem o seu papel e/ou função social, responsabilizando-se por suas ações, por suas decisões. E mais do que isso, sendo capaz de tomar decisões, no sentido de ‘ter consciência das decisões que toma’. Daí a relevância de se compreender como os professores, em particular da rede municipal e levando-se em conta seus relatos escritos, têm concebido o trabalho de formação continuada, por configurar-se como um meio para se compreender, mais especificamente, como o professor tem concebido a sua função e, a partir desse recorte, pensar no professor como um profissional, em toda essa dinâmica da educação.

Do exposto acima, pode-se advogar que, em meio a crivos ou avaliações sociais, há uma parcela de comprometimento do sujeito, enquanto aquele que atesta, reafirma, ou mesmo, que reconstrói, reconfigura o que é posto pela coletividade. Trazendo para o contexto da sala de aula, ou da educação como um todo, o professor pode se conceber enquanto repetidor das mesmas práticas que costuma criticar, ou ressignificar essas práticas, refletindo-as fundamentadamente, sendo, portanto, capaz de intervir em sua realidade, por meio de ações que adaptem conscientemente teorias a situações reais particulares. É esse conceito de autonomia a que este trabalho se reporta. A epígrafe deste trabalho, por sinal, é bastante reveladora a esse respeito. Um professor que não prepare seu “‘alimento’ didático”, que não experimente “‘suas próprias ‘receitas’ pedagógicas”, está fadado ao costumeiro, ao mesmo descaso sobre o qual critica ser-lhe imposto pelo sistema educacional.

O trabalho de formação continuada realizado desde 2008 até o término do ano letivo de 2011, consubstanciado em Pereira (2010; 2012), revela que, inicialmente, menos da metade dos professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa compreendia, de fato, a importância do embasamento teórico para as práticas docentes. Muitos ainda concebem a formação como um meio para se ter acesso a dicas e modelos de atividades que possam ser levados para as suas respectivas salas de aula, sem se atentarem para as eventuais, ou melhor, imprescindíveis adaptações que devam ser realizadas, a partir dos conhecimentos teóricos que os professores detenham, a fim de se promover as aprendizagens.

Conforme Pereira (2009. p. 28), as atividades organizadas e realizadas pelo professor “não podem ser pensadas e construídas aprioristicamente”. E não poderia ser diferente, já que procuram atender a dificuldades de aprendizagem particulares, que variam de uma realidade de sala de aula para outra. Esse tipo de expectativa, esclarece a autora, traduz um procedimento que neutraliza a condição do professor enquanto construtor de conhecimento (p. 29). Outra questão bastante relevante apontada pela autora diz respeito ao fato de a formação continuada ter como interlocutores diretos os professores e não os alunos (p. 28). Portanto, a autonomia do professor é perspassada por reflexões teóricas e metodológicas das quais não se pode prescindir, se se deseja, de fato, fazer a diferença na sala de aula.

É, sem dúvida, um trabalho que requer esforço, e, por vezes, não realizado, quando se pensa nos impedimentos que tendem a desestimular e desvalorizar o trabalho docente. Por outro lado, a formação é uma conquista, um espaço para se repensar teorias e práticas. Não cabe, então, transformá-la em uma sessão terapêutica, em um lugar para lamentações, o que pode acabar se configurando em um desvio, em mais um meio para se distanciar dos objetivos para os quais a formação deva se voltar, os quais envolvem, por exemplo, o desenvolvimento da autonomia do professor e, por conseguinte, de uma visão profissional acerca de seu ofício.

Contudo, Pereira (2010. p. 30) apresenta uma ideia de formação que extrapola a condição profissional:

É assim que entendo a formação continuada, como um conjunto de condições institucionais e de ações públicas e privadas/pessoais que permitem ao professor, em serviço, desenvolver sua autonomia em busca da aquisição de conhecimentos, de atualização e da análise crítica dos fatos que permeiam sua vida pessoal e profissional.

Coerente essa visão, se se compreende que a relação professor e aluno envolve antes de mais nada uma relação interpessoal. São vidas em jogo. O que pode remeter à velha ideia de que a desvalorização da área, em parte, se dá pelo fato de os efeitos gerados a partir das ações desenvolvidas nesse âmbito não serem tão perceptíveis quanto ao que ocorre, por exemplo, na área da saúde, em que um efeito pode ser percebido de forma imediata; basta imaginar os transtornos causados pela administração errada de uma medicação, enquanto que na Educação, bloqueios gerados a partir dessa relação professor e aluno podem implicar em dificuldades de aprendizagem que, por sua vez, podem perdurar por longos períodos, até mesmo anos, sendo mais visivelmente percebidos, portanto, a médio ou longo prazo. Ademais, e levando-se em consideração questões históricas relativas às tortuosas trilhas percorridas pela Educação neste país, não se advoga aqui a ideia de um professor de Língua Portuguesa, foco desta discussão, que não tenha lá suas deficiências. A questão problemática não é essa. Questão crítica é conceber a ideia de um professor que lida com esse conhecimento e não procura se aprimorar, que não possui sequer curiosidade para ir além dos livros didáticos, que não lapida sua fala nem muito menos a sua escrita.

As lacunas há muito arrastadas e acumuladas ao longo de um histórico acadêmico é um problema que pode fazer parte da realidade de qualquer profissional. O desafio, então, é saber lidar com esse tipo de situação, compreendendo que, se por um lado trata-se de uma defasagem que permeia uma classe profissional, é, sob um prisma particular, uma defasagem pessoal. Assim, o conceito de autonomia que aqui se advoga, eleva-se substancialmente, sobretudo quando se pensa nas ações do professor fundamentadas em “experiências do saber-fazer” (PEREIRA, p. 31.). De um professor que, consciente de suas deficiências, desperta-se, permite que sua curiosidade seja provocada, a ponto de buscar caminhos, trilhas, direcionamentos para, então, colocando a mão na massa, preparando seu próprio alimento didático, possa, ainda que errando, aprender a acertar.

A transposição didática, por meio de sequências didáticas, foi uma tônica nos trabalhos de Formação encabeçados por Pereira, isto porque as sequências possibilitam tal articulação entre os saberes científicos e a prática, cabendo ao professor ajustar tal conhecimento à realidade, às especificidades de cada sala de aula onde atue. Percebe-se, assim, que fornecimento de dicas e técnicas não consolidam autonomia, uma vez que poderiam servir para um contexto particular de sala de aula, e para outros não. Porém, por vezes, é justamente isto que certo número de professores busca na Formação. Em parte, talvez seja pelo modo como encaram sua participação em tal processo, a saber, como algo que lhes é

imposto, quando se sabe ser justamente o inverso, ou seja, “um direito, vale-se ressaltar, a muito custo adquirido” (PEREIRA, 2010. p. 23). Para se compreender as nuances desse impasse, corrobora-se neste trabalho com a ideia de que:

(...) o contato com os professores da educação básica em contexto de formação tem se apresentado como um bom momento para avaliar as demandas reais dos professores em serviço, suas maiores dificuldades na regência das aulas e tentar compreender o que eles entendem de seu próprio trabalho (PEREIRA, 2012. p. 108).

A Formação Continuada torna-se um momento singular para se realizar esse levantamento. E mais que isso, para se averiguar o modo como têm concebido o papel da Formação. Se se percebe que os discursos proferidos pelos professores têm sido repetitivos, centrando-se em questões de ordem material, a exemplo da desvalorização salarial, falta de material para se utilizar na sala de aula, questões de infra-estrutura, e imaterial, a exemplo da indisciplina escolar, sobrecarga de trabalho, por outro lado, por trás dessa demanda por dicas e técnicas, esteja velada uma necessidade premente por aprimoramento, de um desejo por aprimoramento confrontado com a lamentável realidade de não se ter encontrado ainda um meio mais palpável para atingí-lo. Até mesmo o fato de a Formação parecer estar perdendo o seu sentido traduz um pouco essa necessidade de aprimoramento. E é nesse ponto que sua perda de sentido poderia ser encarada como uma ilusão tanto por espelhar justamente o inverso, ou seja, da urgência de sua ressignificação, quanto pelo fato de ser esta ilusão deveras perigosa, uma vez que coloca em xeque certa indiferença por parte dos próprios professores quanto a esse direito conquistado.

Some-se a isso o fato de o trabalho de Formação realizado por professores e/ou pesquisadores universitários configurar-se não só como um meio de aproximar novas teorias desenvolvidas pela academia e práticas vivenciadas pelos professores da educação básica, como também possibilitarem às universidades públicas sua inserção nesse processo enquanto co-responsáveis por projetos que promovam a melhoria da formação dos professores e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos (PEREIRA, 2012. p. 105).

É com esse espírito de colaboração próprio de trabalhos, a exemplo deste, realizados no âmbito da Linguística Aplicada, que apresentaremos, a seguir, as análises dos relatos elaborados pelos professores que participaram do processo de Formação Continuada, no segundo semestre de 2013, demonstrando, assim, a partir das visões teóricas acima apresentadas, uma perspectiva do modo como a Formação e o papel do professor têm sido concebidos pelos professores da rede municipal de ensino.

3 O que se pode ler nas entrelinhas?

O processo de Formação Continuada realizado com os professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II, da rede municipal de ensino, no segundo semestre de 2013, possibilitou o levantamento de dados que pudessem aferir o modo como os professores concebiam tal processo, levando em consideração o trabalho que havia sido realizado nos anos anteriores, mais precisamente, desde 2008. Ao término do primeiro encontro foi solicitada a elaboração de um relato tendo como objetivo responder a duas questões: o que espero da Formação? E o que posso acrescentar? Por sua vez, ao término do último encontro foi solicitada a elaboração de um relato no qual os professores expusessem sua avaliação acerca do processo que acabava de ser realizado. Os encontros foram realizados duas vezes por mês, quinzenalmente, das 13h30 às 17h30, nas instalações da instituição cuja licitação havia sido aprovada. A turma em questão era constituída por cerca de quarenta professores.

Ao analisar os relatos, sob uma perspectiva metodológica qualitativa, porque reflexiva, pode-se subdividi-los, com base nas questões que serviram para a sua elaboração, em duas temáticas, a saber, das expectativas iniciais (30 relatos), e da avaliação do processo (19 relatos). Não foi objetivo deste trabalho fazer levantamentos estatísticos, mas analisar dentre discursos tão recorrentes “um caminho mais excelente” (1 Co. 12:31). E como alguns relatos foram anônimos, optou-se por utilizar a seguinte nomenclatura: R1, R2, (...), R30, para relato um, relato dois, (...), relato trinta, os quais correspondem aos trinta relatos elaborados no início da Formação; e, A1, A2, (...), A19, para avaliação um, avaliação dois, (...), avaliação dezenove, as quais correspondem aos relatos elaborados no último encontro da Formação.

Deve-se ressaltar que a sua elaboração foi opcional, o que conferiu ainda mais relevância às considerações apresentadas pelos professores, já que, a exemplo de outros que prefeririam nem ter feito parte da Formação, poderiam ter evitado a realização de uma atividade a mais. E é um desafio depreender desses discursos uma resposta que aponte para uma luz no fim do túnel em meio a problemáticas que, a exemplo do que pode ser evidenciado em processos anteriores, se repetem.

Uma dessas problemáticas, a propósito, já sinalizada acima, tem que ver com o fato de muitos dos professores encararem a Formação como uma imposição. Conforme

apresentado por Pereira (2010), trata-se de um direito conquistado, sendo, portanto, tal discurso, de certo modo, nocivo aos interesses dos próprios professores.

Percebe-se também um descompasso, pois, além do distanciamento entre teorias e práticas, há professores que confundem o espaço da Formação com o da sala de aula. Espera-se, por vezes, a realização de atividades comumente realizadas em sala de aula, de modo que possam ser reutilizadas. Contudo, há professores bastante lúcidos do que não se deva esperar: “Sempre nos decepcionamos. Nos decepcionamos porque colocamos nossas expectativas no outro, ‘ministrante’ e não buscamos nós mesmos as soluções” (R2). Neste mesmo relato, é apresentada a ideia de que o trabalho do professor envolve um olhar sobre o outro, e constante aprimoramento. Já em um outro relato, tem-se a concepção de uma Formação enquanto processo para “a formação do cidadão” (R3). Evidencia-se, assim, no próprio discurso dos professores, ainda que inconscientemente, a ideia de um trabalho ou processo que não prescinde, de modo algum, do desenvolvimento da autonomia.

Tal desenvolvimento, conforme apontado, implica aprender a saber preparar suas próprias receitas pedagógicas (PEREIRA, 2010), a adaptar conhecimentos às peculiaridades de cada sala de aula. Sendo que uma outra questão bem problemática tem levado os professores a assumirem diferentes funções: “Somos além de professores, mães, pais, psicólogos e assistentes sociais” (R4), o que por tabela, termina conferindo uma visão pessimista de sua atividade, não tanto pelas funções que acabam exercendo, mas devido a sobrecargas de atividades que essas funções lhes conferem. Essa questão tem que ver com a falta de estrutura familiar, somada ao desinteresse pela aprendizagem, por parte dos alunos: “Muitas vezes nos tornamos escravos desses alunos, que sem nenhuma educação doméstica ou afeto, são totalmente alheios e agressivos a tudo que tentamos transmitir em sala” (R4), e ao fato de neste país a educação não vir em primeiro lugar: “(...) me desculpe, mas não vejo alternativa na aprendizagem, e na educação desses alunos, porque vivemos num país onde a ‘educação não vem em primeiro lugar’, infelizmente. Um país não existe sem educação” (R4).

Tantos são os relatos que apresentam a Formação como um momento para troca de experiências que, em um deles, chama a atenção a ideia de se “expor atividades interdisciplinares realizadas na escola que obtiveram um resultado positivo” (R8). Certamente, refletir sobre práticas bem-sucedidas é imprescindível para (re)direcionar o trabalho do professor. A questão é que a palavra “atividade”, por vezes, pode soar como algo limitado à troca de receitas prontas, acabadas, a fim de serem reutilizadas, não necessariamente preparadas tendo em vista situações e objetivos bem específicos.

No R9 temos o depoimento de uma professora que questiona sua condição de readaptada, alegando que não deveria realizar o mesmo número de atividades que os demais na Formação. Por outro lado, coloca-se à disposição para troca de experiências e reconhece na Formação um meio para melhorar sua vivência em sala de aula, o que corrobora ainda mais o papel de relevância da Formação e, em particular, da reflexão teórica, para esses profissionais. Contudo, ainda que esse processo seja considerado como algo extremamente importante não só para a vida profissional mas também pessoal do professor, não se concede à reflexão teórica o seu devido valor, o que é evidenciado até mesmo acompanhado com uma dose de humor: “O que espero é justamente isso nas formações continuadas, um pouco de vida, claro que a parte ‘chata’ será necessária: as teorias, algumas atividades, mesmo assim, faz parte da vida. E, quanto à minha contribuição, acréscimo, espero estar viva” (R11).

O termo “vida” tornou-se o carro-chefe das reflexões realizadas nessa Formação. No primeiro encontro, percebia-se nitidamente um desânimo generalizado que se materializava em palavras ríspidas e agressivas por parte de um ou outro professor. As palavras de um dos professores servem como um termômetro: “Percebe-se claramente que a turma vai te dar um pouco de trabalho” (R21). Longe de transformar a Formação em um laboratório terapêutico para apresentação de queixas e lamentações, porém, aquele foi um momento para se lançar a seguinte reflexão: como tenho cuidado de mim? Pode parecer anacrônico, deslocado, mas se se pensa nos recorrentes casos de professores que adquirem problemas nas cordas vocais, que não têm tempo para lazer, devido ao acúmulo de atividades e que, por isso, acabam transformando em demasia a sua casa em uma extensão do trabalho, somando-se a isso a desvalorização salarial do professor, lançar um olhar de cuidado sobre si enquanto pessoa poderia contribuir para levantar a autoestima, a fim de reorganizar sua vida profissional.

A reflexão deve ter surtido algum efeito positivo. Conforme apontado por um dos professores: “O lugar de aprender e demonstrar o que se aprendeu é no coletivo, socializando” (R20). No entanto, para que isso ocorra, deve-se priorizar a criação de um ambiente em que haja respeito mútuo e um clima de colaboração e co-participação, isto é, de responsabilidades compartilhadas: “(...) achei suas palavras [do formador] interessantes, quando começou a questionar porque não olhamos mais para nós mesmos... Legal isso ! inédito! (...) E outro ponto do qual gostei muito foi a construção coletiva do curso” (R12).

A ideia de construção coletiva do curso implicou delegar aos professores o seu devido papel na Formação, de co-participantes do processo, uma vez mais corroborando a ideia de que, em se tratando do agir docente, não se pode prescindir do desenvolvimento da

autonomia, da sua responsabilidade neste processo. Na prática, os relatos possibilitaram uma leitura acerca das expectativas dos professores quanto à Formação e serviram como um meio de intervenção no processo, de modo a direcionar o olhar do formador. Pensando em questões mais pontuais, há professores que apontaram a necessidade de se dar enfoque a questões sobre leitura e escrita: “A leitura, a escrita e a interpretação de textos tem sido um grande problema na minha rotina educacional” (R24). Porém, os professores têm-se deparado com um desafio ainda maior cuja resposta deverá ser construída: “Gostaria muito de encontrar uma maneira capaz para tentar despertar no alunado a vontade do aprender, do desejo na busca da construção do conhecimento” (R24). Conforme apontado, a falta de estrutura familiar tem sido um pivô para a problemática da falta de interesse pelos estudos consubstanciada pela indisciplina tão presente nas escolas nestes tempos. Mas a falta de disciplina e de interesse por aprimoramento por parte de muitos professores provavelmente esteja contribuindo para agravar ainda mais esta situação.

Em outros casos, os professores acabam se rendendo a toda uma rede de impedimentos, em particular, a própria falta de interesse de seus alunos pela aprendizagem. Em que se torna o espaço de aula onde o interesse, tanto dos alunos quanto do professor, se transforma em desinteresse pela aprendizagem? Não dá para se pensar nas ações docentes de maneira isolada. Mesmo a escrita pressupõe um bom trabalho com a leitura: “Sabemos que promover a leitura em sala de aula é um angustiante desafio; seja pela falta de livros interessantes para os alunos, seja por falta de preparo nosso [dos professores]” (R26). Tem-se, então, não só o verso e o anverso de cada questão, mas outros fatores que acabam convergindo para que uma nova história passe a ser registrada no papel. Daí a imprescindível apreensão teórica pelos professores e o desenvolvimento de sua habilidade em adaptar esse tipo de conhecimento a serviço das necessidades particulares de cada sala de aula.

Das avaliações feitas pelos professores acerca da Formação realizada em 2013, a despeito de muitos deles perceberem-na como uma imposição, outros consideram como sendo curto o tempo voltado para a sua realização. Muitos deles continuaram frisando que a apresentação de estratégias transformaria o momento da Formação Continuada em um instrumento de fortalecimento para a prática dos professores. Perceberam que o cuidado com a voz, postura, enfim, consigo, é algo do qual não se pode abrir mão.

Em um dos relatos chama a atenção a convergência das impressões do professor com o que ora almeja-se compreender neste trabalho: “Os encontros referentes à Formação Continuada 2013 proporcionaram uma reflexão sobre o meu papel como professora (...) Cada discussão trouxe ideias novas e conseqüentemente projetos novos. Projetos não só

profissionais como também pessoais” (A5). Conforme apresentado, o professor tem-se visto como aquele que tem desempenhado diferentes funções em meio a exigências cada vez mais complexas em seu contexto de trabalho. Já em relação ao modo como a Formação tem sido percebida, é recorrente considerá-la como um espaço para troca de experiências. Há também quem a conceba como espaço para se pensar sobre “coisas atuais, como por exemplo a nova regra gramatical” (A7) ou temas como: “gramática, livro didático, diário de classe, merenda escolar, avaliação, sindicalismo e salário, problemas em sala de aula, equipe técnica escolar, relação professor-aluno-pais de aluno, comunidade escolar, P. P. P., gestão etc.” (A6).

Na avaliação, coube reconhecimento não só do trabalho realizado pelo formador, mas do trabalho realizado pela equipe anterior:

A nossa formação foi boa em relação ao professor formador, mas em relação ao espaço físico deixou a desejar. Pois ficamos a cada encontro sem saber em qual prédio iríamos ficar. Não quero fazer comparação, mas a equipe anterior foi muito eficaz em todos os aspectos. Tive a oportunidade de trabalhar com profa. Regina e ela sempre esteve pronta a nos atender em qualquer dificuldade que tivéssemos. Falo isso, porque ela era a nossa coordenadora e estava à frente da formação como um todo. Gostei do professor, pois foi antes de tudo um estimulador da nossa autoestima (A8).

A falta de definição de uma sala fixa para a realização dos encontros foi evidenciada em quase todos os relatos avaliativos. Essa é uma questão de infraestrutura possivelmente contornável. Serviu para reorientar as ações da instituição onde os encontros têm sido realizados pelo segundo ano consecutivo. Já em relação ao trabalho desempenhado pelo formador, uma vez que neste ofício costuma-se lidar o humano, é motivador poder contar com alguém que possa “estimular” a autoestima dos professores. Mas e quando isso não for possível? Conforme se encontra em um dos relatos: “O que precisa mudar não está ao alcance do formador, trata-se de educação, tolerância, paciência, respeito... Algumas pessoas não entendem, muito menos vivenciam, o que que representam tais palavras” (A16).

A tudo o que foi exposto, some-se o fato de alguns professores terem sido obrigados a abrir mão de qualquer outra atividade cujo horário coincidissem com o da Formação, uma vez que somente cursos de Pós-graduação poderiam ser aproveitados. Paradoxalmente, neste ano de 2014, um significativo número de professores procuraram ingressar em algum curso desse nível, solicitando, assim, dispensa da Formação. E, então, poderia se pensar na Formação como uma ponte intermediária, um processo que terá desempenhado seu papel até que a grande maioria dos professores tivesse buscado outros

meios para se aprimorar. Contudo, ainda que todos os professores da rede municipal obtivessem diplomas de Pós-Graduação, não é bem verdade que continuariam necessitando de um espaço no qual pudessem “trocar suas experiências” (para se utilizar um termo por eles mesmos bastante empregado)?

Por ora, as ações desenvolvidas na Formação de 2013 serviram ao menos para inquietar os professores, afinal, algo precisa ser feito em meio a discursos tão recorrentes: “E o que mais foi pra mim proveitoso foi seu incentivo a pensar mais em nós mesmos... mudou meu foco, minha vida e minha postura diante da minha vida e da minha profissão ! (...) contribuiu para melhorar a visão, ampliou, desviou, mudou o foco para mim isso foi bom...” (A12). Mas não se deve parar neste ponto: as coordenadas ou mundos formais apresentadas por Habermas indicam uma integração nas ações humanas, pois ao mesmo tempo em que agimos atravessados e influenciados por representações coletivas, há também um espaço para o agente intervir no mundo, a partir dos contextos onde se encontra inserido. A esse respeito são sintomáticas as palavras presentes na A9:

Através desta capacitação pude perceber que necessito prestar mais atenção em mim, tanto como professor de língua portuguesa, como indivíduo. Só assim poderei orientar melhor os meus alunos, para que eles tornem-se cidadãos conscientes de sua participação no mundo e na transformação dele, pois acredito que é através do conhecimento do mundo da leitura e da escrita que pode haver essa transformação. Parafraseando Paulo Freire “... a educação tranforma o indivíduo e esse o mundo”.

As análises apresentadas por Pereira assim como a dos relatos têm servido tanto como um termômetro quanto como uma bússola. No primeiro caso, por possibilitarem uma leitura acerca de como o papel do professor e a formação têm sido concebidos pelos professores de língua portuguesa; no segundo caso, por possibilitarem releituras e ressignificações de ambos os conceitos. Não obstante o fato de os discursos se apresentarem sobremaneira repetitivos, é justamente a partir dessa recorrência que se pode tentar (re)construir algum sentido. O que se pode sinalizar é que certamente nessa reconstrução caberá à universidade um papel do qual não poderia se esquivar, ou seja, o de co-participação. Pensando nisso, um caminho talvez seria o de desenvolver projetos alternativos, não necessariamente voltados para a formação continuada, mas que poderiam tangenciá-la. É o caso do Projeto Novos Talentos¹ desenvolvido recentemente pela UFPB, que teve como um de seus subprojetos ações voltadas

¹ As ações desenvolvidas neste Projeto serão alvo de uma tese de doutorado que terá como principal objetivo defender uma proposta alternativa para a formação de professores, em particular de Língua Portuguesa.

para a compreensão dos processos que antecedem a produção escrita em contextos específicos de atuação, o que, por tabela, acabou se voltando também para a formação de professores de Língua Portuguesa.

4 Enfim, a formação continua...

A Formação Continuada tem sido concebida comumente como uma imposição, a despeito do perigo que isso possa representar, já que, em verdade, trata-se de um direito adquirido pelos próprios professores. O professor, por vezes, têm assumido diferentes funções diante das exigências demandadas por uma sociedade cada vez mais complexa. A perda de autoestima, motivação e busca por aprimoramento tem levado o professor a não mais encontrar sentido nesse tipo de processo. Em contrapartida, um significativo número de professores tem buscado outros meios para se aprimorarem, a exemplo dos cursos de Pós-Graduação. Contudo, ainda que todos os professores da rede municipal adquirissem tais qualificações, não continuariam necessitando de um espaço, conforme concebido por eles mesmos, para “troca de experiências”? Nesse ínterim, percebe-se uma vereda: a da conquista de sua autonomia, a fim de valer-se dos conhecimentos adquiridos, quer na Formação Continuada, quer em outros contextos, adaptando-os às particularidades de cada realidade da sala de aula na qual atue. Como forma alternativa, tem-se como objetivo agora investigar Projetos desenvolvidos pela universidade, em particular, pela UFPB, que possam vir a contribuir ainda mais para a mudança do atual quadro da Formação dos professores que lidam com o ensino público. Pois compreende-se neste trabalho um papel relevante das universidades na tentativa de se aproximar novas teorias discutidas pela academia e práticas vivenciadas pelos professores da educação básica, a saber, o papel de corresponsabilidade pela guinada de toda essa situação.

Referências

BÍBLIA SAGRADA. 1 Coríntios 12:31. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/1co/12>>. Acesso em: out. de 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. A Problemática do Agir na Filosofia e nas Ciências Humanas. In: BRONCKART, Jean-Paul. **O Agir nos Discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2008. p. 13-68.

BRONCKART, Jean-Paul. Ação, Discurso e Racionalização: A Hipótese de Desenvolvimento de Vygotsky Revisitada. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (Orgs.). Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2006. p. 59-91.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo : EDUC, 1999. 353 p.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. O Lugar da Teoria na Prática Pedagógica: uma reflexão sobre o trabalho docente na formação docente. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CORRÊA, Marcia Cristina(Orgs.). **Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa**: desafios e possibilidades. Santa Maria : PPGL/UFSM – Editora, 2012. p. 103-123.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Ações de Linguagem e Prática Docente: desafios e avanços na formação continuada. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Ações de Linguagem**: da formação continuada à sala de aula. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 17-33.