

# PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EJA PELO OLHAR INVESTIGATIVO DA FORMADORA

*Cassia Cristina Martins*<sup>1</sup>

*Laura Noemi Chaluh*<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa desenvolvida com professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em um município do interior do estado de São Paulo. O objetivo da pesquisa foi analisar estratégias e intervenções desenvolvidas pela formadora com esses profissionais e refletir acerca da promoção da produção compartilhada do conhecimento. Apresentamos uma prática que reflete de que modo pode ser compartilhada a produção do conhecimento. A pesquisa, de natureza qualitativa, considerou a perspectiva da novela de formação. Os dados foram produzidos a partir da transcrição dos encontros e dos registros da formadora e foram analisados a partir do paradigma indiciário. Destaca-se que uma formadora comprometida com essa proposta formativa precisa considerar o diálogo, a mediação e o reconhecimento do saber do outro assumindo uma postura investigativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação. Produção compartilhada. Conhecimento.

## *CONTINUING TRAINING PRACTICES OF ADULT AND YOUTH EDUCATION BY FORMING INVESTIGATIVE LOOK*

## ABSTRACT

This article presents a research clipping with professors of adult education (EJA), in the context of Collective pedagogical work time

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Câmpus de Rio Claro). Professora do Instituto Superior de Ciências Aplicadas (ISCA – Limeira). Brasil. *E-mail:* cassiakriss@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Profa. Assistente Doutor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Câmpus Rio Claro). Brasil. *E-mail:* lchaluh@rc.unesp.br

(HTPC), a municipality in the State of São Paulo in Brazil. The objective of this research was to analyze strategies and interventions developed by trainer with these professionals and reflect about the promotion of shared production of knowledge. We present a practice that reflects how can be shared the production of knowledge. The research of qualitative nature, considered the prospect of the novel. The data were produced from the transcription of meetings and records of the trainer and were analyzed from indicting paradigm. Highlights that a former committed to this formative proposal need to consider dialogue, mediation and recognition of the other assuming an investigative attitude.

**KEYWORDS:** Training. Sshared production. Knowledge.

\* \* \*

## Introdução

Este artigo faz parte de uma pesquisa desenvolvida com um grupo de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em um município do interior do estado de São Paulo.

A primeira autora do trabalho, Cássia, na época atuava como professora formadora de professores na Secretaria Municipal de Educação do município de Limeira que contava com o CEMEP (Centro Municipal de Estudos Pedagógicos) e era responsável pelo segmento da EJA e pela área de alfabetização.

No início do ano de 2011, devido à solicitação de professores de EJA (Educação de Jovens e Adultos), que no município de Limeira formam um grupo centralizado na EMES (Escola Municipal de Ensino Supletivo), Cássia iniciou um trabalho direcionado para os professores desse segmento. Inicialmente realizou observações em algumas salas de aula e participou em HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Essas observações, porém, ocorreram de forma não sistematizada e regular. Eram realizadas a partir da demanda e solicitação da coordenação da EMES.

Assim, Cássia enquanto professora formadora assume uma proposta de formação que seria desenvolvida com os educadores do EJA. Paralelamente, considera essa experiência para desenvolver uma pesquisa que objetivou analisar quais estratégias e intervenções foram desenvolvidas por ela, enquanto professora formadora, e refletir acerca dos desafios e dificuldades enfrentados para promover um processo de formação atenta à produção compartilhada do conhecimento no espaço escolar. Um processo de formação que tinha como preocupação contribuir para propiciar ao grupo de professores um espaço de reflexão sobre a prática e discutir as concepções que estavam subjacentes às suas práticas, para, posteriormente, procurar coletivamente propostas de leitura que atingissem os sujeitos que participam do EJA.

Ao todo foram realizados nove encontros. O foco do processo de formação eram as práticas de leitura instituídas por esses grupos de professoras que trabalhavam com EJA. A escolha dessa temática estava justificada pela observação das dificuldades na proficiência da leitura dos alunos desse segmento escolar.

Acerca da estrutura dos encontros, os mesmos tinham a duração de uma hora e meia, eram realizados na EMES (Escola Municipal de Ensino Supletivo). Como já referido, aconteciam no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo com todos os professores de EJA do município. No entanto, esses professores eram divididos em três grupos para atender as necessidades de adequação de horários sendo que para a realização da referida pesquisa, que deu origem a esse artigo, foi escolhido apenas um grupo dentre os três.

O grupo escolhido para o estudo foi o do período da tarde, que tinha maior número de professores, em sua maioria professores de salas regulares de alfabetização e de pós-alfabetização (alunos que já apresentavam o domínio do sistema de escrita mas em processo de desenvolvimento das habilidades de leitura fluente e produção de textos).

Os dados analisados foram produzidos a partir da gravação em áudio dos encontros, os quais foram posteriormente transcritos, as escritas da

professora formadora registradas em um diário de campo e do registro de atividades que foram propostas às professoras do referido grupo.

No 1º e 2º encontro foi proposta a Escrita das Memórias de Leitura e concepção de leitura. No 3º encontro foi proposta a elaboração de recomendações a uma professora iniciante sobre como trabalhar a leitura. No 4º encontro foi realizado o levantamento das práticas docentes de leitura. No 5º encontro a professora Tamires<sup>3</sup> - professora da EJA – fez um relato sobre uma atividade de leitura desenvolvida em sua sala de aula. No 6º encontro refletimos acerca da importância da leitura disparadas a partir do filme “Minhas tardes com Margueritte<sup>4</sup>”. Nos 7º e 8º encontros estudamos os conteúdos de leitura a serem construídos: capacidade, procedimentos e comportamentos de leitor. E no 9º e último encontro, as professoras realizaram uma avaliação sobre a formação.

O contato com as professoras e a forma como os encontros foram se constituindo junto ao processo da pesquisa possibilitaram que a formadora fizesse um distanciamento da própria prática e com isso algumas confirmações. Uma delas explicita a necessidade de constituir espaços de formação e oportunidades de diálogo que possibilitem a construção de sentidos e a produção coletiva de conhecimentos.

O processo de pesquisa vivido por Cássia fica evidenciado no diálogo com Larrosa (2007) quando o autor reflete acerca do sentido da formação:

Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam humanidade ou chegar a ser plenamente humano (LARROSA, 2007, p. 153).

---

3 Os nomes são fictícios. Informamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4 Jean Becker, 2010.

E nesse entretecer de acontecimentos, Cássia, enquanto formadora, descobre seu inacabamento e a necessidade de aprender a ser formadora. Junto com isso veio a tomada de consciência das novas possibilidades de promover ações diferenciadas ao pensar na formação continuada de professores.

Em muitos momentos e por diversos motivos, percebeu-se a formadora se posicionando como transmissora de conteúdos, ou seja, informando. Ela sentiu que perdeu preciosas oportunidades para estabelecer diálogos, de criar um contexto favorável para que as falas das professoras pudessem circular, para que essas falas e vozes fossem ouvidas - mesmo que essas vozes se expressassem pelo silêncio.

Porém, em outros momentos, a mesma formadora propiciou efetivos momentos de diálogo, como no dia em que a professora Tamires decidiu compartilhar uma de suas experiências com o grupo de professores. Nessa busca constante por uma proposta de formação que vá ao encontro da produção compartilhada de conhecimento é que esse artigo pretende tratar, justamente, o encontro no qual a referida professora compartilhou sua experiência com as demais professoras do grupo.

Explicitamos que a escrita da referida pesquisa esteve articulada a uma perspectiva benjaminiana de narrativa, já que Cássia narrou a sua experiência enquanto formadora desse grupo de professoras da EJA. Benjamin (1994), ao valorizar a narrativa, destaca que ela conserva em si forças que após muito tempo podem ser ressignificadas.

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. [...] Por isso, essa história do antigo Egito ainda é capaz, depois de milênios, de suscitar espanto e reflexão. Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas

hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas (BENJAMIN, 1994, p. 204).

Enfatizamos que a escrita da pesquisa a partir de uma narrativa tornou real a possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional da formadora e pesquisadora, pois como diz Souza (2004):

A organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu/vive e das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida (SOUZA, 2004. p. 8-9).

Assim, nesse artigo buscamos tecer uma reflexão acerca da formação continuada que visa colocar o professor como sujeito protagonista de sua prática docente a partir da partilha de saberes.

### **Acerca da formação**

Um dos problemas da pesquisa questionava se as oportunidades de formação docente têm contribuído para (trans)formar a prática em sala de aula dos professores? Na busca por responder essa e outras questões é que os nove encontros tiveram como temática a prática docente direcionada ao trabalho com o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita

Segundo relatos de professores e de profissionais vinculados à SME na rede municipal, o grupo de docentes da EJA tem muita experiência nessa área. Entende-se com isso que tiveram várias oportunidades de participar de processos de formação continuada ao longo de sua vida profissional. Uma coordenadora da SME, uma vez em conversa, disse que o governo investiu muito dinheiro na contratação de palestras e cursos com profissionais renomados para a EJA e que não surtiu efeito nenhum, pois há uma resistência muito grande por parte dos professores em aceitar novas propostas.

Para discutir a questão das modalidades de formação e suas implicações dialogo com Imbernón (2009) que argumenta que:

Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

Percebendo que talvez a proposta de formação oferecida a esses professores que trabalhavam no EJA não tivessem sido promotoras de práticas reflexivas, é que Cassia, desenvolveu uma proposta de formação levando em conta as necessidades que o grupo de professores apresentava.

A professora formadora não se colocou no lugar de transmissora de conhecimentos, baseando suas práticas de formação apenas com o trabalho de determinados conteúdos a serem abordados na alfabetização de adultos já que isto não se configuraria em formação de professores e sim em informação para professores.

Trazemos as considerações de Imbernón (2009) já que o autor reforça a ideia de que é preciso arriscar novas propostas quando diz que:

Ganha terreno a opção que não deseja apenas analisar a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim que propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na praticada formação. Isso nos conduz a analisar o que aprendemos e o que temos ainda para aprender (IMBERNÓN, 2009, p. 16).

O mesmo autor explicita que é fundamental para a formação permanente do professorado que o método faça parte do conteúdo, ou seja, as formas e estratégias que utilizamos também dizem de uma prática e de possibilidades de envolvimento real dos participantes em um processo de

formação. Assim, é importante o que se pretende ensinar assim como a forma daquilo que ensinamos.

Nóvoa (1995, p. 25) reforça que, “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. E ainda argumenta que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. [...] 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. [...] É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual (NÓVOA, 1995, p. 25- 26).

O autor resgata ainda a necessidade de, na formação dos professores em exercício, partir do reconhecimento dos saberes da experiência dos professores para, a partir deles, atingir um maior entendimento sobre o seu fazer docente, pensando sua prática a partir das discussões teóricas.

De outra perspectiva, Larrosa (2002) argumenta que a experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece. Assim, pensamos que os saberes da experiência discutidos por Nóvoa guardam relação com as discussões de Larrosa, no sentido de resgatar experiências vivenciadas pelos professores, tendo essas como aspectos fundantes para avançar no próprio conhecimento sobre o vivido a partir da reflexão teórica.

Já Freire (1994) valoriza a formação a partir da reflexão da prática como um caminho viável a percorrer na busca de sentido para o professor compreender e melhorar sua prática.

Em função dessas considerações é que pensamos que uma proposta de formação continuada teria que garantir que os professores tragam para esse espaço o relato de seus fazeres pedagógicos para que em um movimento compartilhado e reflexivo o fazer docente possa ser repensado para desenvolver assim alguma outra ação no contexto da sala de aula.

Como diz Imbernón (2009, p. 9), o problema da educação não se resolve com uma proposta de formação permanente que, apesar de tudo, permanece em um processo “de lições ou conferências-modelo, de noções ministradas em cursos, de uma ortodoxia de ver o modo de formar, de cursos padronizados, implementados por experts nos quais os professores são considerados como ignorantes”.

Acreditamos que as propostas de formação continuada têm que olhar para o professor no lugar de protagonista de seu fazer pedagógico, se enxergando enquanto sujeito de sua própria prática. Assim, o contexto de formação poderia ser um espaço em que a prática docente seja vista e ouvida pelos pares de forma que os conhecimentos e experiências sejam compartilhados e, dessa forma, o docente poderia produzir novos conhecimentos, pois como reforça Imbernón (2009, p. 28), “A reflexão individual sobre a própria prática pode melhorar com a observação de outros”.

O mesmo autor sugere como deve ser contemplado esse aspecto da observação na formação de professores e diz:

Será necessário realizar uma reunião antes da observação na qual se estabelece a situação problemática que será revista, decide-se o sistema de observação a ser utilizado e se estabelece a previsão dos problemas que possam ser encontrados. Depois da observação, reflete-se sobre o processo seguido, os aspectos relevantes

encontrados durante a sessão (e também os não esperados nem previstos nos objetivos, se isso for acordado com antecedência) e sobre as mudanças a serem introduzidas (IMBERNÓN, 2009, p. 29).

Pensamos que o aspecto acima descrito permeou a proposta de formação pensada por Cássia. Essa proposta se concretizou em todos os momentos, como no encontro em que a professora Tamires relata sua experiência. No entanto, percebemos que nesses nove encontros não houve a organização proposta por Imbernón (2009) no requisito da observação.

O autor coloca ainda, como um dos obstáculos a transpor, o predomínio da improvisação que persiste nas modalidades de formação. E segue dizendo:

Embora as modalidades formativas costumem ser de caráter grupal, na verdade, se dirigem ao indivíduo, que pode aprender questões concretas normalmente distantes de suas preocupações práticas. Por essa razão, não costuma ter um elevado impacto na prática de sala de aula, nem potencializa o desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2009, p. 32).

Para esse autor a formação continuada de professores tem que propiciar situações em que o sujeito professor pense e reflita criticamente sobre a sua prática e tenha condições de avaliar essa prática e atuar sobre ela para melhorá-la, ou modificá-la ou ainda produzir novas práticas. Sobre isso ele diz:

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

Dessa forma, pensando na formação de um sujeito profissional autônomo e reflexivo é que consideramos fundamental na formação continuada investir principalmente na dimensão da prática profissional.

Segundo Nóvoa (1995):

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 (NÓVOA, 1995, p. 25).

Assim, ao assumimos uma formação continuada de professores tendo como eixo a formação de professores reflexivos, professores que aprendam e produzam saberes a partir da própria prática podemos dialogar com Alarcão (2003) que, ao estudar a temática do professor reflexivo, traz importantes contribuições para pensar na formação continuada.

Para Alarcão (2003) a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Isso significa que em situações profissionais é preciso atuar de forma flexível e inteligente, mesmo que essas sejam incertas e imprevistas já que fazem parte do universo profissional do professor.

Possibilitar que o professor seja o sujeito protagonista de sua formação significa transformar a instituição educativa em lugar privilegiado de formação e coloca a escola como foco no processo ação-reflexão-ação.

Para realização de um processo formativo a partir das situações problemáticas é preciso garantir dois aspectos: partir das necessidades reais que a estrutura escolar contemple e a participação das pessoas, porém não seria qualquer participação, mas uma participação consciente.

Segundo Imbernón (2009, p. 54), “Participar na formação significa participar de uma maneira consciente, implicando sua ética, seus valores, sua ideologia que nos permite compreender os outros, analisar seus posicionamentos e suas visões”.

Dessa forma, participar da formação supõe a vantagem para o professor em exercício de desenvolver um papel criativo e construtivo, a partir de suas experiências, no processo de planejamento e decisão, e não apenas um papel técnico no qual tem acesso a informações e não à produção do conhecimento em si.

É nesse sentido que Imbernón (2009) coloca como obstáculos para a formação o papel meramente técnico do professor em todo o processo. Isso acontece porque nele ocorre uma subordinação à produção do conhecimento, uma separação entre teoria e prática, um isolamento profissional, uma marginalização dos problemas morais, éticos e políticos, um gremialismo e uma descontextualização.

Enfim, a formação de professores deve mudar o modelo de treinamento e capacitação, e abrir passagem para um modelo indagativo em que os professores sejam efetivamente protagonistas de seus processos de construção de conhecimento sendo ele quem planeja, executa e avalia sua própria prática.

Para tanto, Imbernón (2009) supõe que a formação permanente deve se fundamentar em alguns pilares como:

Aprender de forma colaborativa, dialógica e participativa, isto é, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo. [...] Aprender mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas da prática, partir da prática do professorado. [...] Aprender num ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e êxitos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação. Elaborar projetos de trabalho conjunto. Superar as resistências ao trabalho colaborativo devido a concepções de formas de aprender diversas ou modelos de ensino-

aprendizagem diferentes. Conhecer as diversas culturas da instituição para vislumbrar os possíveis conflitos entre colegas (IMBERNÓN, 2009, p. 61-62).

Levando em consideração as afirmações dos diferentes autores é perceptível a necessidade de olhar para a figura do formador como mediador desse processo. Para pensar nesse conceito dialogamos com Bolzan (2002), que discorre sobre essa questão a partir de sua própria experiência enquanto pesquisadora, junto com um grupo de professoras no contexto de uma escola.

Trazemos suas considerações em relação à mediação para pensar o formador enquanto profissional que necessariamente tem que se enxergar como mediador. Assim, a autora nos leva a refletir no formador enquanto profissional, que leva em consideração, nas suas ações, as experiências acumuladas dos sujeitos que participam da sua proposta, mediador enquanto capaz de reconhecer as condições de aprender das professoras, mediador enquanto capaz de propor situações que mobilizem o professor para a aprendizagem.

Pensando na mediação é necessário ainda explicitar a importância da linguagem enquanto dimensão fundante na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento humano. Partindo da premissa que nos constituímos na interação com o outro, o diálogo se torna fator primordial no processo de formação. Quando esse diálogo acontece em forma de um discurso monológico, predomina aí uma relação de poder, onde quem “supostamente” sabe mais toma a voz para si e determina de certa forma o que é certo ou errado, o que pode ser dito.

A partir dessas discussões é que socializamos um dos encontros de formação do referido grupo de professores em que foi possível a produção de saberes a partir da partilha de uma prática docente.

### **Partilha de saberes**

Era o quinto encontro do grupo. Neste dia estavam reunidos todos os professores da EMES (escola municipal de ensino supletivo) para uma sessão de cinema socializando filme “Minhas Tardes com Margueritte”.

Aconteceu que o equipamento para reproduzir o filme teve um problema técnico e não foi possível realizar a proposta. Então foi possível vivenciar no encontro algo não planejado, a professora Tamires se propôs a compartilhar com o grupo uma experiência de sua prática com o trabalho de leitura.

Tamires sugeriu fazer o relato de uma prática, construída coletivamente com Cássia, que consistia em filmar uma prática pedagógica para posterior tematização. Tematização é uma proposta que implica em filmar práticas pedagógicas e depois, em um contexto de formação de professores, utilizar a filmagem como instrumento a partir do qual se reflete acerca da observação da prática apresentada. Destacamos que essa prática foi realizada porque a professora formadora, Cássia, estava participando de um curso de tematização da prática docente, curso<sup>5</sup> oferecido por Telma Weisz, aberto a todos os educadores interessados. Cássia participou do curso enquanto formadora de professores da Secretaria Municipal de Educação de Limeira. Uma das atividades exigidas pelo curso era gravar uma prática de leitura ou escrita para ser tematizada, posteriormente, no curso. O fato da referida professora formadora não estar na sala de aula a impedia de gravar a própria prática. No entanto, o fato de estar desenvolvendo a proposta de formação com o grupo da EJA e paralelamente a pesquisa, motivou-a a fazer a proposta de gravar uma prática de leitura de uma das professoras que compunha o grupo analisado nesse trabalho. A professora Tamires se prontificou a realizar a prática desde que a formadora e ela planejassem a atividade de leitura juntas. Posteriormente, a professora formadora foi à escola da professora Tamires para conversarem e para que fosse dado um

---

5 O curso intitulava-se, Tematização da Prática, com duração de 40 horas e financiado pela SME.

retorno acerca da atividade desenvolvida. Foi todo esse movimento que a Tamires socializou no quinto encontro.

Voltando ao encontro, destacamos que a professora Tamires foi a única que se mostrou disposta perante a proposta da professora formadora de expor sua sala de aula e sua atuação, sendo que o convite foi estendido para o grupo todo.

Segundo Telma Weisz, formadora de professores e uma das pioneiras na introdução da tematização da prática docente no Brasil, tematizar a prática consiste na análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes ao trabalho do professor. Essa prática na formação de professores auxilia os docentes a perceber as intervenções necessárias ao ensino dos conteúdos.

Na década de 1990, as gravações em áudio e vídeo captadas em sala de aula começaram a ser usadas por educadores brasileiros nas reuniões de formação e notou-se que rendiam frutos se utilizadas com bons modelos que levassem à reflexão.

Segundo Weisz (2009), a gravação em vídeo da atividade permite a conjugação dos múltiplos olhares do grupo de professores e, através da discussão, a construção de um olhar comum, coletivo, sobre a atividade que se está analisando.

Ainda Weisz (2009), se refere ao instrumento da tematização na formação de professores como uma forma de levar os professores a olharem para a própria prática e diz:

O uso adequado desse recurso técnico propicia a construção de uma prática de analisar as situações que acontecem na sala de aula de tal maneira que nos permita compreender as ideias e as hipóteses que guiam os atos do professor, ainda que ele não tenha consciência delas. O trabalho de tematizar a prática é exatamente fazer aflorar essa consciência, ultrapassando a dicotomia certo ou errado que costuma marcar a análise da prática docente (WEISZ, 2009, p. 124-125).

A proposta foi a de que a atividade fosse planejada partindo das necessidades apresentadas pelos alunos da professora Tamires. O grupo era composto por dezoito alunos.

A questão, posta pela professora, é a de que os alunos apesar de apresentarem o domínio sobre o sistema de escrita e em sua concepção estarem alfabetizados, não liam e se recusavam a tentar, justificando-se por não saberem ler, gaguejarem e não terem compreensão do que liam.

Por isso a formadora e a professora decidiram realizar uma sequência de atividades que começou com o levantamento dos objetivos.

Nesse sentido, percorreu-se uma linha de raciocínio que partiu da questão colocada pela professora de que os alunos apesar de apresentarem o domínio do sistema de escrita, não liam. Diante desse pressuposto, elencou-se como objetivo geral desenvolver o comportamento leitor<sup>6</sup>. Logo, pensaram uma proposta de atividade que propiciasse tal desenvolvimento e decidiram realizar uma sequência de atividades de leitura em voz alta que se iniciou com a leitura feita pela professora do conto “O príncipe que ninguém queria” (PAMPLONA, 1999) com a intenção de acesso a literatura, mas também de possibilitar um conhecimento por meio do compartilhamento de aspectos relevantes na realização de uma leitura em voz alta.

Pensando na função social da leitura estabeleceram como propósito da leitura em voz alta a possibilidade de que esses alunos poderiam fazer, posteriormente, a leitura para os filhos e netos, uma vez que se trata de alunos adultos da EJA. Isso daria sentido à sequência de atividades que previa a preparação da leitura e, ao mesmo tempo, justificaria a utilização de contos infantis sem a preocupação de infantilizar a atividade.

O objetivo didático pedagógico da proposta foi o de compartilhar com o ouvinte – no caso, da leitura feita pela professora e pelos alunos - os efeitos que os textos produzem no mesmo, a observação da beleza de certas expressões ou fragmentos de um texto e a adequação da modalidade de

---

6 Entende-se por comportamento leitor as atitudes relacionadas à leitura e ao ato de ler.

leitura aos propósitos que se perseguem, ou seja, para ler um texto em voz alta é preciso considerar o ouvinte e preparar a leitura, considerando aspectos como entonação, fluência na leitura, articulação, etc.

Estabelecidos os objetivos, elas planejaram uma sequência de atividades que propiciasse a meta estabelecida de desenvolver o comportamento leitor.

A primeira atividade se desenvolveu em três momentos: no primeiro, a professora orientou os alunos a prestarem atenção não somente na história contada, mas também no modo como seria lido o texto para tornar a leitura mais envolvente; no segundo, a professora realizou a leitura e; no terceiro, a professora direcionou uma discussão sobre as impressões com relação ao texto, assim como a observação de aspectos relevantes a uma boa leitura em voz alta como entonação, impostação vocal, articulação e velocidade de leitura.

Isso tinha a intencionalidade de demonstrar para os alunos que uma leitura em voz alta precisa ser preparada pelo leitor, mesmo que seja um leitor experiente, para que seja garantida a fluência e a compreensão do texto tanto pelo leitor como pelo ouvinte.

O grande acontecimento se deu no fato de que a atividade extrapolou o planejado e propiciou a construção de uma conversa significativa que seduziu a professora e os alunos.

A professora iniciou a proposta apresentando-a para os alunos e dizendo sobre a importância de se ler para as crianças da família. Nesse momento os alunos expuseram suas experiências pessoais e relataram que não tiveram acesso quando crianças a livros, mas que ouviam contos e histórias como mostram os seguintes registros feitos pela professora:

*A aluna Ernestina, de 73 anos de idade, relatou que se lembra dos vizinhos se reunindo, sempre a luz de lamparina ou lampião e que sempre contavam causos ou histórias. Não havia nenhum material*

*de leitura, era tudo de memória, geralmente eram histórias de medo.*

*A aluna Isaura, mais idosa da turma, com 83 anos, disse que também não se lembra de leituras realizadas pelos pais, somente dos causos contados de memória e que eram histórias de mitos, geralmente de medo.*

*Richard e Teresinha ouviam histórias de personagens do folclore (mula-sem-cabeça, lobisomem)*

*Valdemiro nunca ouvia histórias, tinha que dormir cedo para não apanhar, disse que apanhava até de irmãos mais velhos.*

*Silvio também dormia cedo para evitar apanhar.*

*Josefa ouvia histórias contadas pela mãe, dos senhores de engenho que eram muito maus e quando morriam viravam cobra sucuri e era tradição uma vez por ano jogar um boi vivo nas águas do rio para alimentá-la. Narrou também que morria de medo de passar perto do rio, principalmente no trecho em que diziam que a cobra vivia. Ela se lembra que ali as águas eram escuras. Contou também que se lembra de uma tia que lia romances de príncipes e que adorava; quando ia para casa sonhava que o encontrava e virava uma princesa.*

*Jailson se lembra do pai contando histórias de terror, sentia medo. O pai do aluno Benedito era coveiro e sempre contava a história da mulher vestida de preto que entrava no cemitério à noite e depois sumia. Diz que o pai não sentia medo e ele também não.*

*Brialina relatou que seu pai morreu quando tinha dez anos e sua mãe quando tinha onze, nunca ouvia histórias ou contos, foram suas irmãs que cuidaram dela e tinham que trabalhar muito.*

*Maria Eustáquia nunca ouviu histórias na infância, precisou trabalhar desde pequena (Registro da Tamires, 16/10/2012).*

Os registros acima demonstrados se tornam fundamentais para a prática docente a medida que trazem a tona os saberes desenvolvidos a partir das experiências desses sujeitos – alunos de EJA – acerca das práticas de leitura a partir do momento em que são questionados sobre o que sabiam

sobre contos, pois além de situar o professor sobre os conhecimentos prévios dos alunos, permite ao próprio aluno protagonizar seu processo de aprendizagem porque valoriza sua leitura de mundo.

Ao trazer esses acontecimentos considero que podemos estabelecer relações com Freire (1994), já que traz uma importante contribuição quando diz que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e que, portanto, a leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.

Retomamos aqui a atividade proposta no quinto encontro e percebemos através do registro acima mencionado que a professora demonstrou ter conseguido desencadear o estabelecimento dessa relação ao trazê-los, por meio de suas vivências, ao contexto da leitura. Propiciando assim um sentido à leitura de contos e colocando os alunos como sujeitos capazes de ler e compreender o que leem, ou seja, protagonistas de seu processo de aprendizagem.

Ainda Freire (1994) ao falar da importância do ato de ler, diz que:

[...] o processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] (FREIRE, 1994, p. 11).

A professora Tamires iniciou seu relato para o grupo de professores oferecendo-se para fazer a leitura do texto em voz alta, o mesmo texto que tinha lido para os alunos. Antes de ler, tece um comentário acerca da compreensão crítica do ato de ler, pois a partir do relato dos alunos sobre suas experiências com os contos de tradição oral, a professora explicou para os alunos que escritores como os Irmãos Grimm e Câmara Cascudo resgatam contos de tradição oral e registram por meio da escrita e faz o seguinte relato:

*Professora Tamires: [...] “Ah, aí eu comentei com eles sobre o seguinte, os irmãos Grimm, eles resgatam as histórias, eles pegam os contos que eram contados de memória e eles registram e no Brasil, Câmara Cascudo faz isso. Aí eles se interessaram: “Quem é Câmara Cascudo?”, Aí eu pesquisei na internet quem é Câmara Cascudo, coloquei um conto dele, li para os alunos. Então, eles tem interesse, eles gostam”. [...] (Fita dia 27/10/2012).*

A proposta foi pertinente e acreditamos que contribuiu para a formação dessas professoras que puderam compartilhar dessa prática de leitura bem sucedida, que relatou a professora Tamires, bem como pensar na própria prática como sugere a seguinte fala de uma das professoras do grupo:

*[...] Soraia: Ah, eu tô fazendo todos os dias uma leitura em voz alta, prazerosa, e tô fazendo práticas de roda, os alunos levam os textos [...] eles tem uma semana para poder levar para casa (Fita dia 27/10/2012).*

Como já referido, Weisz (2009) descreve a potencialidade da tematização como uma atividade que permite a conjugação dos múltiplos olhares do grupo de professores que permite pensar, repensar e ampliar estratégias de ensino e aprendizagem a partir da problematização da prática docente.

De outra perspectiva, Alarcão (2003) discorre sobre a análise de casos dizendo que esses são uma expressão do pensamento sobre uma situação concreta e atribui a essa análise grande valor formativo quando diz que os casos:

*São descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente, é complexo e sujeito a interpretações. Os casos que os professores contam revelam o que eles ou seus alunos fazem, sentem, pensam, conhecem. [...]*

Permitem desocultar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia (ALARCÃO, 2003, p. 52).

A tematização e a análise de casos são estratégias que possibilitam a partilha de saberes a partir do momento em que de um lado o professor que compartilha de sua prática a repensa e tem a oportunidade de ouvir a opinião dos colegas sobre sua proposta, intervenções e estratégias pedagógicas. Do outro, o professor que escuta, que tem acesso a experiência vivida pelo outro e que pode tocá-lo possibilitando nessa rede de saberes tecida a várias mãos a (trans)formação da prática docente.

E pensando na formação continuada e na importância da socialização de experiências dialogamos com Chaluh (2009), quando a autora discorre sobre a possibilidade de um professor aprender com o outro por meio de suas falas quando diz que:

A possibilidade de se mostrar e de se expor para a colega mostrou as próprias e singulares formas de ensinar, as estratégias e intervenções singulares de cada uma, assim como deixou explícitas as atitudes na relação com os alunos. A possibilidade de se mostrar para o outro permitiu que esse outro se formasse, aprendendo com sua colega (CHALUH, 2009, p. 77).

Observou-se nesse dia que as professoras ouviam a professora Tamires com entusiasmo desde o início quando ela leu a história em voz alta para o grupo como fez com os alunos, demonstrando interesse e anotando suas falas como no trecho que segue:

*[...] Tamires: Gostaram?*

*Grupo: salva de palmas.*

*Tamires: Os alunos adoraram a história.*

*Professora Salete: Foi boa.*

*Professora Dália: Muito Legal! Qual é mesmo o nome do livro?*

*Professora Denise: Posso fazer uma pergunta para a Tamires? [...]*

*E essa questão da leitura fluente, como você está trabalhando isso? [...]* (Fita dia 27/10/2012).

Nesse momento, nos encontramos novamente com Chalu, (2009) quando a autora, a partir de sua experiência com um grupo de professoras na escola, sendo parte do grupo enquanto pesquisadora mostra que quando as professoras explicitam suas práticas isso possibilita a legitimação dos saberes produzidos no contexto escolar, segundo a autora

[...] Partir da prática implicou que, no grupo, fossem valorizados e reconhecidos os conhecimentos e as experiências das professoras, mobilizando o processo de reflexão e sistematização dos conhecimentos sobre a própria prática pedagógica (CHALUH, 2009, p. 81).

Na mesma linha, Davini (1999) destaca a importância da profissionalização dos docentes. Para ela, um “profissional” é aquele que pode dar conta de suas decisões e vai produzindo conhecimento nessas decisões. Aprendemos a partir de nossa própria prática e vamos sistematizando o conhecimento nessa direção, abandonando a ideia de sermos simples executores. Segundo Davini (1999), a profissionalização fica esvaziada quando se desconsidera a importância que assume a construção de conhecimentos. A mesma autora aponta que não se constrói profissão se não há associação. Ou seja, além dos laços, é preciso olhar para o grupo como um lugar de tomada de decisões coletivas, de intercâmbio de experiências e de construção de conhecimento.

Com tudo isso, pensamos ser fundamental que o processo de formação continuada contemple a sistematização de saberes próprios dos professores transformando a experiência em conhecimento, formalizando assim um saber profissional, ou como diz Nóvoa (1999): “E encontrar processos que

valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência” (NÓVOA, 1999, p. 8).

Eis um grande desafio que temos a pretensão de superar.

### Considerações finais

Esse trabalho mostra a importância e valorização do espaço de formação no contexto escolar, especificamente a socialização de uma experiência coletiva entre uma professora do EJA e a professora formadora desses professores no contexto do HTPC.

Não tivemos a pretensão de trazer aqui conclusões ou verdades sobre a forma ideal de se fazer formação continuada, pelo contrário, trazemos considerações e aprendizados em relação ao processo formativo que nos foram reveladas no decorrer do processo de pesquisa.

Destacamos a importância das professoras se enxergarem como sujeitos que tinham algo a dizer, isso possibilitou que as professoras narrassem suas “experiências, revelando suas concepções e evidenciando a autoria dos saberes que produzem no cotidiano escolar” (CHALUH, 2010, p. 83).

Destacamos a importância do processo formativo legitimar a partilha de saberes. Aprendemos sobre a importância de se criar espaços no processo de formação para as *falas* dos professores, a fim de que eles exponham suas experiências e seus saberes, reconhecendo e legitimando assim os saberes. E, tão importante quanto, fica claro que é fundamental no processo de formação que o professor formador tenha consciência de seu lugar de mediador para que esses saberes sobre experiência narrados pelos professores sejam transformados em conhecimentos quando sistematizados.

Destacamos o espaço de HTPC enquanto espaço de formação continuada, permanente e em serviço. Percebemos que em nove encontros muitas possibilidades foram abertas, mas que a formação continuada tem

que ser de fato permanente e que isso se torna possível no espaço da HTPC. Embora esse não tenha sido o foco do presente trabalho, a importância desse espaço de formação continuada se mostrou evidente durante todo o percurso, mostrando a necessidade de se pensar em como é feita a utilização desse precioso momento pela escola, demonstrando indicativos de que os HTPCs precisam ser repensados.

Enfim, o processo da pesquisa possibilitou que tanto os professores como a formadora e pesquisadora se formassem no encontro com o outro, e, como diz Freire (1994):

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas proposições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer (FREIRE, 1994, p. 27).

Esse trabalho nos apontou caminhos, nos trouxe possibilidades, nos fez refletir sobre a prática e enxergar novas possibilidades que antes não eram possíveis ser percebidas por parte da formadora de professores, como nos mostrou o episódio da partilha de experiência da professora Tamires. Tal acontecimento evidenciou a necessidade de transformar experiência em conhecimento por meio da partilha de saberes nessa fantástica viagem da experiência.

Bolzan (2002) esclarece que:

Em sua dimensão mais profunda, a aprendizagem é geradora de conhecimento e, portanto, de desenvolvimento. O conhecimento, por sua vez, é gerado e co-construído coletivamente e produzido na interatividade entre duas ou mais pessoas que dele participam, constituindo-se o núcleo da atividade (BOLZAN, 2002, p. 53).

Sendo assim, em uma proposta de formação de professores é preciso considerar as atividades coletivas que propiciem aos professores refletir e confrontar pontos de vista divergentes, com o intuito de reestruturar concepções e práticas pedagógicas relevantes para a construção do que Bolzan (2002) chama de “conhecimento pedagógico compartilhado”.

Isso tudo só foi possível na e pela pesquisa em que foi preciso registrar para poder refletir, se distanciar e retomar para poder interpretar. Esse aspecto se mostrou imprescindível na prática da formação continuada o que nos faz pensar que o olhar investigativo deve fazer parte da formação continuada, tanto na instância do formador, como na atitude dos professores. Ou seja, a postura do formador deve ser uma “postura investigativa” (SANTOS, 2007) e este deve contribuir para a formação de professores que assumam uma postura investigativa, que compartilhem e reflitam criticamente sobre suas práticas e produzam conhecimento pedagógico no coletivo de professores, formalizando assim um saber profissional de referência.

## Referências

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

BENJAMIN, W. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas - Vol. 1)

BOLZAN, D. P. V., *Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CHALUH, L. N. Grupo e trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.25, n. 01, p. 63-84, abr. 2009. **crossref** <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000100004>

\_\_\_\_\_. Formação Continuada de Professores: Diálogo e Experiências. In: DIAS, R (Org.). *Formação continuada: diálogo entre educadores*. Jaboticabal: Funep, 2010.

DAVINI, M. C. *Formación docente, análisis y perspectivas*. 1999. Disponível em: <[http://www.internet.com.uy/aphu/formacion\\_profes.htm](http://www.internet.com.uy/aphu/formacion_profes.htm)>. Acesso em: dez. 2006.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, ed. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

\_\_\_\_\_. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação* 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote lda, 1995. p. 15-33.

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Cuadernos da Pedagogia*, cidade, nº 286, dezembro/1999.

PAMPLONA, R. *Outras Novas Histórias Antigas*. São Paulo: Brique Book, 1999.

SANTOS, L. L. de C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-25. (Série Prática Pedagógica).

SOUZA, E. C. Memórias e Trajetórias de Escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. *GT Educação Fundamental*, Cidade, nº13, CAPES, 2004.

WEISZ, T. *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em novembro de 2015.  
Aprovado em fevereiro de 2016.